المدرسة العربيّة : المهامّ والعوائق

أبو يعرب المرزوقي/جامعي، تونس

تعاني المدرسة العربية اليوم من فشل ذريع في أداء مهامها بسبب جملة من العوائق. وهو ما يدعونا بداية إلى تحديد تلك الوظائف المطلوبة من المدرسة وتقييم مدى نجاح المدرسة في أدائها ثم نبسط بعدها العوائق التي تعترضها لنتبين ما هو مطلوب إصلاحه من أجل النهوض بمدرستنا العربية من أجل عودة الحضارة العربية الإسلامية إلى دور كوني.

أولا : في وظائف المدرسة :

تؤدي المدرسة صنفين رئيسيين من الوظائف: الوظائف الذاتية للمتعلم والوظائف الخدماتية للمجتمع.

الوظائف الذاتية

الوظيفة الأولى للمدرسة هي نقل الإنسان من الحيوانية إلى الناطقية.

أما الوظيفة الثانية التي تؤديها المدرسة، فهي جعل الإنسان منتسبا إلى تجربة تاريخية في الناطقية لصوغ الوجود نفسه وهو التراث. فالمنظومة التربوية هي بالأساس منظومة محافظة على مواصلة تراث ما من خلال نقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال الحية لأن الأمم ترث دائما ما يجعل الأموات فيها أكثر حضورا من الأحياء، فالأحياء كأنهم يعمرون مثل الهاتف، بما أنتجته الأجيال السابقة. وتتمثل وظيفة المدرسة في تحقيق هذه العملية بنقل ما أنتجته الأجيال السابقة ليبقى حيا في الجيل الحالي.

ويمثل التراث صلة داخلية بين أفراد المجموعة المنتسبة إليه وصلتها الخارجية بالتراثات الأخرى. ذلك أن التراث ليس منغلقا على ذاته بحكم أن اللغات قابلة للترجمة فيما بينها. وبذلك يصبح تلقي التراث استعدادا لتلقي الإنسانية والاتصال بها وهي المرحلة الثالثة.

وإذا حصل تلقي الإنسانية فهو يحصل بتوسط أمرين: الأول كيفية تنظيم الحياة الجماعية، وهو خبرة إنسانية ولا تختص به حضارة واحدة، أي كيفية تنظيم الحياة حول الإنتاج الاقتصادي تعاونا على الإنتاج وتعاوضا في التبادل. وشرط هذه الخبرة الإنسانية هو الميزان والقضاء. لذلك كان الميزان دائما رمز القضاء. وإذا كان القضاء يفصل في التعاوض، فإن الميزان يحدد معايير العدل في التعاوض. ومن ثمة كان الميزان والقضاء خبرة إنسانية تتوارثها الشعوب بعضها عن بعض. ولكن الميزان والقضاء يشترطان الحكم، فيصبح النظام السياسي مرتهنا بذلك. ومن هنا يأتي البعد الثاني وهو تكوين إنسان منتسب إلى جماعة منتظمة سياسيا أو المواطنة أو الرعية، لأن الرعية في اللغة ليست اسم مفعول. فهي ليست مرعيا مقابل الراعي. والمواطن

والرعية لهما نفس الدلالة أي المواطن الذي يسهم في وضع القانون ويخضع لذلك القانون الذي أسهم في وضعه. وهو عند الحالة الأولى (وضع القانون) ذات، وهو في الحالة الثانية (الخضوع للقانون) موضوع.

وإذا حصلت المراحل الأربعة التي ذكرنا يصبح الإنسان إنسانا قادرا على تجديد التراث وإبداع الجديد. وهذه هي وظيفة التربية الذاتية.

الوظائف الخدماتية

الخدمة الأولى: تعويض الأسرة في تربية الأبناء.

ففي النظام الرأسمالي الحديث لم يبق للأسرة القدرة على العناية بالأطفال فأصبحت من وظائف المدرسة. وبذلك تعوض المدرسة الأسرة في وظيفتها.

الخدمة الثانية: تكوين الخبرات والكفاءات

وفي النظام الجديد كذلك أصبحت الخدمات الاقتصادية معقدة فلا يكون تعلمها بالممارسة كما كان الوضع في العصور السابقة، بل لا بد لها من تكوين نظري. فصارت المدرسة تعوض المعامل في تكوين العمال، والمهندسين، وهي وظيفة خدماتية تؤديها المدرسة للمجتمع.

الخدمة الثالثة : التربية على المواطنة

كما أصبحت المدرسة تعوض الدولة في بعض الخدمات. فالتربية المدنية كانت من مهام الدولة عندما كانت صغيرة في حجم قبيلة. ومع تعقد وضع الدول وامتداد حجمها لتصبح إمبراطوريات، ينبغي للمدرسة أن تعوض الدولة في تكوين المواطن من حيث حسه المدني.

الخدمة الرابعة: الدفاع عن الجماعة.

فقد كان الإنسان يتعلمه في الجماعة مثل استعمال السلاح والفروسية. لكن اليوم عليه أن يتخرج من مدارس عليا تكونه في الطيران والسلاح والمدفعية وكيفية الدفاع والاستراتيجيا. وبذلك تعوض المدرسة الدولة في هذه المهمة.

وهكذا صارت المدرسة نسخة مصغرة من الدولة: من الأسرة، والاقتصاد، والدولة المدنية، والدولة الحامية للمواطنين أو الدولة العسكرية. وأثقل كل ذلك كاهل المدرسة. لكن المدرسة العربية لا تؤدي أي وظيفة من هذه الوظائف. فهي لا تخرج المبدعين في الاقتصاد، ولا تعنى بالأطفال كما تعتني بهم الأسرة، ولا تخرِّج القادرين على حماية الجماعة، ولا تكوِّن الإنسان الناطق، ولا تكوِّن الإنسان الناطق بلغة بعينها، ولا تكوِّن الإنسان المتمكن من تراثه، ولا تكون الإنسان القادر على التواصل مع التراثات الأخرى بواسطة اللغات الأجنبية وهي أداة التواصل مع تلك التراثات. فهو فشل كامل للمدرسة العربية وليس التونسية فحسب. ويكفي دليل واحد على ذلك أنه إذا ما مرض أحد المسؤولين الكبار فإنه يتجه إلى الخارج للعلاج إما في ألمانيا أو في الولايات المتحدة بعد مائة سنة من تكوين الجامعات العربية والمستشفيات العربية والمدارس الطبية. وهو ما يعني أن المدرسة العربية عاجزة عن تلبية الحاجات الأساسية للإنسان العربي مثل الصحة والزراعة وتنظيم الطرقات والكهرباء والعمارة.

لا أقول إن الإنسان العربي فاشل. فالطبيب العربي الذي يكون نفسه جيدا يمكن أن يصبح طبيبا جيدا. لكن لجوء المسؤولين إلى العلاج في المؤسسات الأجنبية يعكس عدم ثقتهم في المؤسسات العربية التي هم مكلفون بجعلها أهلا للثقة دليل على أن المدرسة العربية لا تسهم في الرفع من مستواها لجعلها تقوم بهذا الواجب. والأطباء التونسيون قادرون على أن يصبحوا أطباء كبارا إذا ذهبوا إلى الخارج. ولكنهم إذا بقوا في تونس فإنهم لن يجدوا شروط العمل العلمي في المؤسسة التربوية التي تمكنهم من متابعة التقدم المعرفي في المجال، ومتابعة الممارسات الحديثة في المجال.

ومن ثمة فإن هذا لن يجعل منهم أساتذة قادرين على تخريج طلبة في اختصاصهم في مستوى ما يقع تخريجه في العالم. لذلك نلاحظ دائما في البلاد العربية أن الجيل السابق أفضل من الجيل اللاحق بينما العكس هو الذي يجب أن يحصل. والسبب أن الجيل السابق إذا أراد أن يقوم بالواجب لا يجد الشروط المساعدة على ذلك.

وهذا الفشل يجعلنا نتساءل: ما الذي سيبقى من المنظومة التربوية إذا أردنا أن نصلحها لكي تستجيب لهذه الحاجيات؟

لكن لو كانت العوائق تقف عند هذا الحد لهان الأمر. فالمدرسة العربية تعاني من عدة أمراض.

عوائق المدرسة العربية.

ومنها:

1 – التسييس المطلق للمدرسة:

إذ وقع تحويل المدرسة إلى جهاز إيديولوجي إما إسلامي أو علماني. وتحويلها إلى موقع للصراع الايديولوجي بين نخبتين كلتاهما نسيت هذه المهام ولم تعد تهتم إلا بتهييج المدارس لتحقيق بعض الأهداف السياسوية وخاصة التعليم العالي، والآن بدأ الأمر ينزل إلى المعاهد الثانوية وربما إلى المدارس الابتدائية.

2 – تنقيب المدارس: (من النقابة).

فقد صارت النقابة تحدد كل شيء، من برامج وتسميات وترقيات، وعدد الساعات... بينما في أوروبا عندما تحققت النهضة، كان رجال التعليم رجال دين. فكانوا يسكنون ليلا نهارا في مخابرهم ومدارسهم وأعمالهم. لم يكن المعلم ولا أستاذ التعليم الثانوي ولا الأستاذ الجامعي يزور المدرسة غبا حتى يزداد كرها لا حبا بل كان يعيش فيها ليمارس البحث العلمي والمتابعة الحية للطلبة والتلاميذ.

ونحن نريد اليوم أن نعيش بالطريقة التي تعيش بها أوروبا بعد أن راكمت تجربة عمل طيلة خمسة قرون. وامتصت دم العالم طيلة ثلاثة قرون.

نحن لم نراكم جهدا ولا امتصصنا دم العالم. وتنقيب المدرسة أدى إلى أنها تريد أن تعيش بإمكانيات لا يمكن أن يوفرها اقتصاد مثل الاقتصاد التونسي أو العربي وإذا وفرها فسيؤدي إلى الخراب المطلق لأنه سينشر ما يسمى ديمقراطية التعليم أي تحويل المدرسة إلى محو الأمية وليس تكوين بشر بالخاصيات التي ذكرنا سابقا أي القادرين على الناطقية، والناطقية بلغة خاصة، والمتمكنين من تراث، والقادرين على التواصل مع الشعوب الأخرى، والإبداع في حياة الأسرة وفي حياة المؤسسة الاقتصادية، وفي الحياة المدنية والسياسية والدفاع عن الوطن...

لن تنتج المدرسة إلا العاطلين الذين يرفضون أن يعملوا فيما يحتاج إليه المجمع ولا يريدون إلا أن يكونوا موظفين. لن نجد صناعيا جيدا، ولا بناء جيدا ولا مهندسا جيدا... لأن الجميع يريد أن يكون وراء مكتب ويعمل بلغة لا يتقنها جيدا. وما نسميه وظيفا هو ليس إلا بطالة مقنعة، وهذا لن ينتج مجتمعات قادرة على النمو.

ولقد حققت كوريا الجنوبية ما وصلت إليه اليوم بإصلاح المنظومة التربوية لتحقق تلك المهام التي ذكرتها سابقا: الذاتية لها والخدماتية للمجتمع.

إن الزملاء الموجودين في النقابة يبقون زملاء. وإذا أبدوا رأيهم بصفتهم زملاء فإنه يكون رأيا. ولكن إذا قدموه مدعوما بصفتهم النقابية فإنه لا يتخذ قيمته من ذاته ولكن من العصبية التي تقف وراءه.

فما هو الفرق بين الفعل الرمزي والفعل العنيف؟

إن الفعل الرمزي يقوم على الإقناع المتبادل حتى نصل إلى رأي وسط. لكن ليس هناك وراء أحد الآراء قوة تفرضه على الآخرين. وهو حال الرأي المدعوم بالتهديد النقابي بالإضراب. فهو لن يؤخذ لأنه الأفضل بل لأن وراءه عصبية نقابية. فنحن لسنا ضد النقابة

ولكن ضد أن تستغل النقابة العصبية النقابية لفرض الخيارات التربوية بدل أن تستمد قيمتها من خاصياتها بذاتها. فلو اتفقنا على تلك الخيارات بصفتنا خبراء في التربية فسيكون ذلك معقولا. ولكن أن تفرض باعتبارنا قوة نقابية أو حزبية فإننا نفسد القرار المعرفي الذي يستمد وجاهته من ذاته. فأنا عندما درّست في ماليزيا لأربع سنوات، كنت مطالبا بالحضور لأربعين ساعة أسبوعيا إما للتدريس أو تقبل الطلبة أو العناية بالمكتبة أو البقاء في مكتبي للقيام بالبحث العلمي. فهل نجد ذلك في المدرسة التونسية؟

هل هي شماتة في المدرّس؟

أبدا. فعندما يبقى في المدرسة كل ذلك الوقت فهو منشغل بالبحث والتدريس فينتج ويبدع. لكن عندما يأتي للمدرسة أو الجامعة متأخرا ربع ساعة ويغادر قبل ربع ساعة من انتهاء الوقت، ويتغيب يوما أو أكثر، وربما تدارك الدروس أو لم يتداركها، فما هو التكوين الذي سيتلقاه طالب العلم؟ وأين سيذهب المدرس الذي يكون خارج المؤسسة؟ سيذهب بنسبة كبيرة لقضاء مصالحه الخاصة.

لقد تحولت كوريا الجنوبية في فترة وجيزة إلى قوة معتبرة، مع أن سكانها في حدود نصف سكان مصر تقريبا. وقد بدأت مصر قبلها بقرن ونصف في محاولة النهضة. لكن أين هي مصر الآن؟ ما هو سبب الفشل؟

الفرق أن كوريا أصلحت التعليم حتى أصبحت ألمانيا تقلدها في نظامها التعليمي. فأين نحن من كل ذلك؟ إن تعليمنا اليوم لا يوازي حتى كتّاب القرون الوسطى الذي كان يعلم القرآن والنحو.

إني لأتألم أن أرى 6000 عاطل في اختصاص الفلسفة، وربما كان هناك 3000 عاطل في اختصاص العربية، وربما 2000 في اختصاص التاريخ... هؤلاء غرر بهم الذين وضعوهم في هذه الاختصاصات لأنهم لن يحسنوا إلا التدريس. فأين سيقع تعيينهم؟ ومن أين ستدفع مرتباتهم بالنظر إلى الميزانية المحدودة للدولة؟ هل سيقع اقتسام مرتبات الأساتذة السابقين معهم؟

الداء الثالث: ارتفاع كلفة المدرسة.

ولأن المدرسة تكلف غاليا، يصبح رجال التعليم في أدنى السلم الاجتماعي ولا تستطيع الدولة أن تدفع لهم ما يسمح بالتفرغ لأداء المهمة التعليمية فيصبحون باحثين عن مصادر للعيش فيفسدون المدرسة بهذا البحث عندما تتحول المدرسة إلى سبب للوجود المادي بينما العمل الحقيقي أو شبه الحقيقي أو الغش المطلق هو الدروس الخصوصية. وهكذا لم يعد التلميذ يتعلم شيئا في المدرسة، ويذهب إلى الدروس الخصوصية ليشتري النجاح بدل التكوين. وهذا عمّ في كل البلاد العربية.

فالدروس الخصوصية لم تعد تداركية لنقص أصاب بعض المتعلمين في تكوينهم وإنما تداركية لنقص في دخل المعلمين والأساتذة والأساتذة الجامعيين. وهذا خطر كبير جدا. ذلك أن المؤتمنين على تكوين الأجيال المقبلة، ولأسباب اقتصادية قد تكون مفهومة، تحولوا إلى مصدر الغش النسقي في التعليم. وهو غش لا دواء له إلا إذا عالجنا الداء الموالي.

الداء الرابع: مجانية التعليم.

كثيرا ما يقال إنّ التّعليم مجانيّ. لكن المجانيّ حقيقة هو الذهاب إلى المدرسة. أما التعليم فبمقابل وهو في الدروس الخصوصية. وقد انحطت المدرسة لأنها مجانية. والتعليم الخصوصي ليس تعليما بل هو بديل عن المدرسة الأصلية يرضي النجاح فيتحصل التلميذ على الباكالوريا والإجازة وهو عاجز عن كتابة حتى رسالة بأي لغة اتفق. وهو أمر خطير إذا لم نجد له حلا واكتفينا بالزيادة في راتب المدرسين وتخفيض ساعات العمل دون أن يتحسن مستوى التلميذ.

وعلينا أن نسأل أنفسنا بصراحة: هل يمكن للحضارة

العربية الإسلامية أن تعود لدور كوني إذا كانت قاطرة الحضارة وهو التعليم معطلة؟

المشكل أن هناك سلطا سياسية عربية ليست لها الشجاعة لتحمل مسؤولية عدم الشعبية مقابل إصلاح قاطرة المجتمع العربي الإسلامي وهي المدرسة.

عندما تتوصل المدرسة إلى بناء الشخص الناطق، والناطق بلغة خاصة، والمتملك لتراث، والقادر على التواصل مع التراث الإنساني، والقادر على تقديم الخدمات التي تحتاجها المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والعسكرية، فإنه سيتصف حينها بصفات الجلالة وهي الإرادة الحرة على علم يجعله قادرا فيكون حيا بحق - والقرآن يقيم مقابلة بين الحياة وحياة - وعندها يكون موجودا. وتلك هي الصفات الذاتية الإلهية الخمسة. فالله موجود وحي وعالم وقادر ومريد. ولكن هذه الصفات لدية مطلقة والإنسان قادر على تملك شيء منها إذا تعلم وتلك وظيفة المدرسة.

وأخيرا : من يجب أن يشارك في إصلاح التعليم؟

هناك أطراف خمسة معنية بالتعليم وهي التي يجب أن تشارك. لقد قلنا بأن مهمة المدرسة الأولى هي نقل الإنسان من الحيوانية إلى الناطقية، وهي مهمة الأسرة في الأصل. فعلى الأسرة أن تشارك برأيها وتدفع.

ومن حيث الغاية، فإن مهمة التعليم تخريج المختص المبدع، ومن يستفيد منه؟ إنها المؤسسات والمصانع . . . فعلى أصحابها المشاركة بالرأي والدفع.

أما الطرفان الثالث والرابع فهما المتعلم والمعلم.

وفي وسط هذا الرباعي تكون الدولة التي تسدد ما لم يستطع الآخرون القيام به مثل البنية التحتية.

وبهذا التكاتف يمكن بناء منظومة تربوية تكون قاطرة للمجتمع لأداء الوظائف التي ذكرناها.



في معضلة عجز المجتمع التّونسيّ على تطبيع علاقته مع لغته الوطنيّة

محمود الذ وا دي/جامعي، تونس

فقدان تطبيع العلاقة مع اللغة العربية بالمجتمع التونسي

ربما يشبه وضع اللغة العربية اليوم بعد الثورة وقبلها بالمجتمع التونسي وضع قضية فلسطين. يتمثل وجه الشبه هذا في عدم وجود خريطة طريق حقيقية وفعلية للوصول إلى حل سليم تسترجع من خلاله اللغة العربية/ اللغة الوطنية حقوقها المسلوبة منذ أكثر من نصف قرن من الإستقلال، ونعني باسترجاع اللغة العربية لحقوقها المفقودة بالمجتمع التونسي هو أن تصبح للغة العربية المكانة الأولى في قلوب وعقول واستعمالات التونسيات والتونسيين في حياتهم اليومية وفي مؤسسات مجتمعهم. وعند حصول ذلك يكسب المجتمع التونسي حتما رهان تطبيع علاقته مع لغته الوطنية/ اللغة العربية لكن، يجد الباحث اليوم أن أغلبية أفراد وقطاعات المجتمع التونسي لم تطبع بعد علاقاتها مع اللغة العربية بالمعنى المذكور. ومن ثم ، هناك مشروعية كبيرة للحديث عن حالة اغتراب بين الشعب التونسي ولغته تعبرعن فقدان هذا الأخيرلاستقلاله على المستوى اللغوي. أي أن حضور الاستعمار اللغوي الفرنسي الواسع لا يزال قويا. فلا يجوز ، إذن ، الحديث عن ثورة حقيقية في المجتمع التونسي دون حدوث ثورة في تعامل التونسيين مع لغتهم الوطنية. إذ أن علاقة التونسيات والتونسيين كأفراد وتنظيمات إجتماعية باللغة العربية لم تكسب حتى رهان التطبيع الكافي ناهيك عن التطبيع الكامل. فاللغة العربية لاتحتل اليوم قطعا بكل عفوية وحماس وحدها المكانة الأولى في قلوب وعقول واستعمالات معظم المواطنات والمواطنين بالمجتمع التونسي. وهكذا عكس ما نجده في نمط العلاقة الطبيعية بين اللغة والمجتمع في الظروف العادية والسليمة بين المجتمعات البشرية ولغاتها كما هوالحال، مثلا، في ألمانيا وفرنساوإيطاليا وإسبانيا ومقاطعة كيباك بكندا. وحتى نسمي الأشياء بأسمائها، فالمجتمع التونسي لايزال في قبضة شديدة للإستعماراللغوي الفرنسي بحيث يعجز الباحث عن الحديث حول نجاح باهرلحركة التحريرالتونسية ضد الإحتلال اللغوي الفرنسي. ونتيجة لذلك فإنه ليس من المبالغة في شيء القول بأن اللغة العربية كلغة وطنية لاتتمتع بعلاقة طبيعية بين أهلها بالمجتمع التونسي بعد أكثر من خمسة عقود من الإستقلال. وكأمثلة محدودة من عدد لايكاد يحصى من غياب التطبيع مع اللغة العربية لدى التونسيات والتونسيين، نكتفي بذكر

الأمثلة التالية: يكتب اليوم معظم أفراد الشعب التونسي شيكاتهم بللغة الفرنسية ولايكادون ينطقون عشركلمات في حديثهم مع بعضهم البعض دون استعمال على الأقل كلمة فرنسية. أما المؤسسة الوطنية اتصالات تونس فهي أصبحت توزع دليل الهاتف وترسل فواتيرالهواتف باللغة الفرنسية بعد أن كانت تقوم بذلك باللغة العربية. ويتم اليوم إقصاء اللغة العربية بالكامل من تدريس الرياضيات والعلوم في المدارس الثانوية والمعاهد العليا والجامعات الوطنية التونسية..

الأمية بالاستعمار اللغوي الفرنسي

وبسبب حالة الإغتراب/عدم تطبيع العلاقة بين المجتمع التونسي واللغة العربية جاءت ظاهرة انتشار أمية واسعة لدى التونسيات والتونسيين إزاء استمرارالإستعمار اللغوي الفرنسي في هذا المجتمع.. نستعمل هنا مفرد ة الأمية لنسلط الضوء على نوع آخرمن الأمية في المجتمع التونسي الذي لايكاد يعي بها ويقر بوجودها. إنها صنف من الأمية الثقافية التي تعني هنا فقدان الناس لثقافة الإدراك والوعي والمعرفة بالأشياء رغم حضورها القوي في محيطهم الإجتماعي ومعايشتهم الكاملة لها.

إنها، بتعبيرعلم الإجتماع، نوع من العماء الجماعي الذي قد يسود عند سواد الشعب في المجتمعات البشرية لأسباب مختلفة.

نطرح ونحلل هنا الأمية الثقافية/العماء الجماعي عند التونسيات والتونسيين بالنسبة لمخلفات الإستعمار اللغوي الفرنسي بعد أكثرمن نصف قرن من استقلال المجتمع التونسي 1956.

يندرج هذا في ما يسمى بدراسات أوضاع المجتمعات بعد نهاية الفترة الإستعمارية. فهي دراسات تركز ،من جهة، على التغيرات التي شهدتها وتشهدها تلك المجتمعات.ومن جهة ثانية، فهي ترصد مخلفات المعالم الإستعمارية التي لاتزال موجودة بدرجات مختلفة في المجتمعات المستقلة. إذ أنّ تفشّي أمية التونسيات والتونسيين باستمرار الإستعمار اللغوي الفرنسي يعتبرمؤشرا على ضعف احتمال مناداة ومطالبة المجتمع التونسي المستقل بالتحرر/الإستقلال من الإستعماراللغوي الفرنسي. .إذ أن الوعي والإدراك للأشياء هما عاملان حاسمان للدفع بالأفراد والمجتمعات إلى القدرة على التغييروالتحول .يعود ضعف الحس/ العماء الجماعي بالإستعمار اللغوي الفرنسي اليوم عند معظم التونسيات والتونسيين إلى عد م اعتبارهم له إستعمارا حقيقيا كالإستعمار العسكري والفلاحي والسياسي. يشيرهذا وكأن التونسيات والتونسيين لا يستطيعون إلاّ إدراك الأصناف المادية للإستعمار. وهو ماجعلهم/ يجعلهم عاجزين على التفطن والإقرار باستمرارالإستعماراللغوي الفرنسي. ومن ثم، يأتي ترحيبهم به لأنه في تصورهم واعتقادهم شعار للحداثة والتقدم. وهو تصورخاطئ وباطل لمعنى الحداثة ومسيرة التقدم الحقيقيين .فالحداثة هي منظومة سلوكات مثل الإلتزام بحب العمل والعلم والإنتاج واحترام استعمال الوقت بالكامل في خدمة الفرد والمجتمع. بتلك السلوكات وغيرها في المجتمعات المتقد مة المعاصرة وليس بمعرفة اللغات الأجنبية وترك/ تهميش لغاتها الوطنية فازت تلك المجتمعات فعلا بتاج الحداثة وثورة الإتصالات الصاعدة في عصرنا هذا. بذلك التصور الخاطئ اللصيق بالتونسيات والتونسيين لعملية الحداثة الحقيقية في المجتمعات البشرية المعاصرة، تجد الأمية/ العماء الجماعي بالإستعمار اللغوي الفرنسي مشروعية قوية بينهم. ونتيجة لهذا الوضع، يفسر سبب خلو خطاب التونسيات والتونسيين بطريقة شبه كاملة من المناداة والمطا لبة بعد الإستقلال بالتحرر/ الإستقلال اللغوي الثقافي من فرنسا. أي كأن ذلك النوع الخفي والخطيرمن الإستعمارغيرموجود اليوم بالمجتمع التونسي [إنها لاتعمى الأبصارولكن تعمى القلوب التي في الصدور].

وبكل المقاييس لايزيد هذا التخلف/ العماء

الجماعي الناتج عن ضعف/غياب الوعي بمعالم الإستعماراللغوي الفرنسي بالمجتمع التونسي اليوم إلا استمرارا قويا وطويلا لفقدان التونسيات والتونسيين لاستقلالهم اللغوي. وباستمرار هذا الوضع ، يصعب أن تستقيم أركان شخصيتهم القاعدية وهويتهم الثقافية والحضارية أو أن تنجو من الإرتباك والتصدع الخطيرين.

تهميش العهد البورقيبي للإستقلال اللغوي الثقافي

إن حالة الإغتراب وفقدان التطبيع بين المجتمع التونسي واللغة العربية هما نتيجة حتمية لعوامل وظروف ملموسة في فترة الإستعمار الفرنسي 1881 ـ 1956 وفي العهد الأول للإستقلال الذي بدأ بالعهد البورقيبي الذي دام أكثرمن ثلاثة عقود.

تفيد المعطيات أن انتشار الإستعماراللغوي الثقافي الفرنسي واستمراره قويا بعد الإستقلال بالمجتمع التونسي تأثركثيرا بموقف العهد البورقيبي من قضية التحرر/ الإستقلال اللغوي الثقافي من فرنسا. لقد أعطى رجال ونساء العهد البورقيبي أقل أهمية إلى الاستقلال/ التحرراللغوي الثقافي من المستعمر الفرنسي. فموقف السلطة السياسية التونسية بقيادة بورقيبة هو إذن عامل حاسم لفهم وتفسير مسألة تهميش عملية التحرر/ الإستقلال اللغوي الثقافي للمجتمع التونسي من الإستعمار الفرنسي بعد الإستقلال. وبعبارة أخرى، ففقدان التحمس الكافي لصالح سياسات التعريب في المجتمع التونسي في عهد الإستقلال متأثر شديد التأثر بتوجه القيادة السياسية البورقيبية ونظام حكمها.

والسؤول البحثي المشروع هنا: لماذا لم تتحمس القيادة السياسية في العهد البورقيبي لصالح التعريب ؟

أ ـ يسطو على معظم النخب السياسية التونسية الحاكمة والمسؤولة بعد الإستقلال تكوين تعليمي مزدوج اللغة والثقافة تحظى فيه اللغة الفرنسية وثقافتها نفسيا واجتماعيا بالمكانة الأولى عند تلك النخب صاحبة القرار. يصْدق هذا على مستوى الرئيس بورقيبة، من ناحية، وحاشيته في القيادة السياسية وفي وزراء الحكوما ت المتتالية وبين المسؤولين الكبار، من ناحية أخرى. فلوكان الرئيس بورقيبة زيتوني التعليم لكان احتمال تحمسه وعمله الكبيرين لصالح اللغة العربية وثقافتها واردا بقوة. وهذا ما نجده في موقف الرئيس الجزائري هواري بومدين الذي كان متحمسا لحركة سياسة التعريب في الجزائر. ولا بد أن تعليمه العربي الإسلامي في الزيتونة بتونس والأزهر بالقاهرة قد لعب دورا حاسما في ذلك.

لذا يرى الباحث الإجتماعي أن عدم تحمس القيادة البورقيبية لسياسة التعريب يرجع في المقام الأول إلى طبيعة ذلك التكوين اللغوي والثقافي لدى الرئيس بورقيبة والنخب السياسية والثقافية التونسية حيث تتمتع اللغة الفرنسية وثقافتها بالمكانة الأولى عند بورقيبة والأغلبية الساحقة من حاشيته وكبارالمسؤولين. وبتعبيرعلم الإجتماع الحديث، هناك تأثيرقوي للحتمية اللغوية الثقافية على الموقف الفاترفي العهد البورقيبي إزاء حركة التعريب في المجتمع التونسي المستقل. أي أ ن التكوين المزدوج في اللغة والثقافة لصالح اللغة الفرنسية وثقافتها جعل هؤلاء عاجزين نفسيا وفكريا ربما حتى في مجرد النظرفي الإستقلال اللغوي الثقافي من فرنسا ناهيك عن التحمس له وتبني سياسات وسن قوانين من أجل الفوز بمعركة التحرراللغوي الثقافي.

وكما رأينا، فتلك الحتمية اللغوية الثافية تعطي فرصة واسعة لاستمرار الإستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي الأمرالذي يطرح مشروعية القول بأن تذبذب وتراجع سياسات التعريب في العهد البورقيبي يعبرعن حضورقوي للإستعماراللغوي الثقافي في شخصية القائد بورقيبة ووزراء حكوماته وبقية المسؤولين البارزين. ويزيد في ضعف العهد البورقيبي نحو التعريب عاملان رئيسيان آخران:

ب ـ يقول ابن خلدون بصريح العبارة : في أن المغلوب مولع أبدا بالإقتداء بالغالب في شعاره وزيه

ونحلته وسائرأحواله وعوائده. ومن ثم، فإن العلاقة بين فرنسا المستعمرة [بكسر الميم] والتونسيين وقياداتهم السياسية وفئات وطبقات المجتمع التونسي المستعمرة [بفتح الميم] تنطبق عليها مقولة صاحب المقدمة. فرغبة القيادة البورقيبية في المحافظة على اللغة الفرنسية وثقافتها في عهد الإستقلال يرجع في التصورالخلدوني إلى خلل في موازين القوى بين الطرفين [مستعمر ومستعمر] القوي والضعيف.

ت - يردد الخطاب التونسي على مستويي الخاصة والعامة منذ الإستقلال المناداة بتعلم لغات الآخرين، خاصة اللغات الغربية وفي طليعتها اللغة الفرنسية، بدعوى الا نفتاح على الحد اثة ومكاسبها. وهوأمريمكن أن يقترن ببعض الايجابيات إذا توفرت بعض الشروط الضرورية... تتمثل أهم تلك الشروط في رفض تهميش اللغة/ اللغات الوطنية لصالح اللغة/ اللغات الأجنبية. وهذا ما تتبناه المجتمعات الغربية والشرقية المتقدمة اليوم.

وكما بينا من قبل، فالمجتمع التونسي لم يطبع بعد أكثر من نصف قرن من الإستقلال علاقته مع لغته الوطنية/ اللغة العربية. أي أن اللغة العربية لاتحتل اليوم بكل عفوية وحماس واعتزازعند التونسيات والتونسيين ومؤسساتهم المكانة الأولى في قلوبهم/ نفسيا وعقولهم/ فكرهم واستعمالاتهم الشّخصية والاجتماعية.

لقد بثت ورسخت القيادة البورقيبية والنخب التونسية السياسية والثقافية الحاكمة والمسؤولة في معظم الفئات والطبقات الإجتماعية التونسية في عهد الإستقلال عقلية القبول والترحيب باستمرارالإستعماراللغوي الفرنسي باعتباره تفتحا على الآخر. وليس من المبالغة ،إذن، القول سوسيولوجيا بأن بورقيبة وحكمه أعطيا مشروعية قوية لاستمرار الإستعماراللغوي الفرنسي في نفوس التونسيات والتونسيين والمؤسسات التي يعملون بها في المجتمع التونسي المستقل. ومن ثم، يجوزالقول بأن أغلبية المجتمع التونسي المستقل ترحب بكثيرمن الرضا والتحمس بعملية استبطان الإستعماراللغوي الثقافي الفرنسي ولاتكاد تمانع في استمرارها. أي أن تلك الأغلبية تقبل بقاء معالم الإستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي كجزء من بنية من معالم الشخصية القاعدية التونسية. وهوموقف يعبرعن ضعف الوعي والادراك عند جل التونسيات والتونسيين بمخاطرالإستعماراللغوي الثقافي. إن القبول والرضا باستبطان الإستعماراللغوي الثقافي الفرنسي بالمجتمع التونسي المستقل هو أكثرشناعة وخطرا من قبول ورضا هذا المجتمع ببقاء جزء من قوات الإحتلال الفرنسية العسكرية وعصابات المعمرين الفلاحيين وأنظمة إدارة الحكم السياسي التي كانت في البلاد التونسية لمدة عقود عديدة.

ث - تفيد الملاحظة الميد انية لملف العهد البورقيبي أن المتعلمين التونسيين والتونسيات ذوي التعليم المزدوج اللغة والثقافة [الصادقيين] أو الأكثرتفرنسا [المدرسيين] هم الذين أسندت إليهم في عهد الإستقلال أهم الوظائف والمسؤوليات في المجتمع التونسي الحديث بعد الإستقلال. وبعبارة أخرى، فقد مورس نوع من العنصرية اللغوية الثقافية ضد الزيتونيين وكذلك التونسيين الذين تخرجوا من الجامعات العربيةالمشرقية. يتجلى من الأمثلة أ، ب، ت، ث أنها كلها ساعدت على ميلاد واستمرار الإستعماراللغوي الثقافي الفرنسي في المجتمع التونسي بعد الإستقلال، من جهة، وعلى انتشارتجذروبقاء أمية/ العماء الجماعي بين التونسيين والتونسيات بذلك بعد أكثرمن نصف قرن من الإستقلال، من جهة أخرى. وهووضع سياسي واجتماعي وثقافي لايسمح بالتفاؤل برؤية المجتمع التونسي يكسب قريبا رهان الإستقلال الثاني/ الإستقلال اللغوي الثقافي.

إن دراسة معالم الإستعمار المختلفة تبين أن الإستعماراللغوي الثقافي هوأخطرأنواع الإستعمارجميعا: أي أنه أكثرخطرا من الإستعمارالسياسي والعسكري والفلاحي. لأنه استعماريهدد أسس مكونات الشخصية القاعدية للأفراد والهوية الثقافية والحضارية للمجتمع. ومن ثم، فمضار عجزالمجتمع التونسي على تطبيع علاقته مع لغته الوطنية لاتقتصرعلى فقدان إقامة علاقة

طبيعية وحميمية مع اللغة العربية وإنما تتجاوزها لتربك وتهدد وتقوض أسس مناعة بنية الهوية الجماعية الثقافية والحضارية للشعب التونسي.

السياسي وتطبيع العلاقة مع اللغة الوطنية

يتجلى مما سبق أن القمة والقاعدة في فترة الحكم البورقيبي وحتى ما بعد الثورة ينقصهما الإدراك والوعي بضرورة نيل الإستقلال/التحرر اللغوي الثقافي من المستعمر الفرنسي كما تحقق ذلك في المجالات العسكرية والسياسية والفلاحية. ولكن استمرار ضعف التحمس اليوم بين التونسيات والتونسيين لتطبيع علاقتهم مع اللغة العربية/لغتهم الوطنية لايعني أبدا استحالة تحقيق ذلك كما فعلت العديد من المجتمعات في العصر الحديث.

يتضح من تجربة كثير من البلدان أن قرار السلطة السياسية كان العامل الحاسم في تطبيع العلاقة بين المجتمعات ولغاتها الوطنية. فاللغة العبرية وقع إحياؤها وتطبيع العلاقة معها في المجتمع الإسرائيلي بقرار سياسي اتخذته القيادة السياسية الإسرائيلية مع نشأة دولة إسرائيل. أما تطبيع علاقة أهل مقاطعة كيباك مع اللغة الفرنسية/لغتهم الوطنية فقد تم هوالآخر بواسطة قرار سياسي تبنته السلطة السياسية الحاكمة في المقاطعة. لقد أصدرالحزب الإنفصالي الحاكم في عام القرار 1976 قا نونا لغويا يسمى قانون 101 يجعل من اللغة الفرنسية اللغة الرسمية الأولى في مقاطعة كيباك وهي المقا طعة العاشرة المكونة لكندا هذا البلد المترامي الأطراف. لقد حفز هذا القرار السياسي حتى الأقلية الكندية الناطقة بالإنكليزية في المقاطعة على إرسال أولادها إلى المدارس لتعلم اللغة الفرنسية للتأقلم مع المجتمع الكيباكي الكبير الناطق بالفرنسية. ومن معالم تأثير قانون 101 في تطبيع علاقة كيباك مع لغتها هو أن مدينة منريل أكبر مدينة في المقاطعة لا تستعمل أساسا إلا اللغة الفرنسية في اللافتات العامة في الأنهج والشوارع. أما تجربة تركيا في قرارها السياسي في المسألة اللغوية فقد تمثل ذلك في قرارالسلطة السياسية العليا بقيادة الزعيم مصطفى أتاتورك تغييرحروف كتابة اللغة التركية من الحروف العربية إلى الحروف اللاتينية. ويتشابه تأثير القرار السياسي في الشأن اللغوي بالمجتمع الماليزي المستقل في 1956 مثل تونس مع القرار السياسي التركي. فقد تبنت ماليزيا الحروف اللاتينية بدلا من نظيرتها العربية التي كانت مستعملة في الكتابة في هذه البلاد من قبل. وعلى مستوى آخر، فقد اتخذ أصحاب القرار السياسي بماليزيا المستقلة قرارا يجعل من اللغة الماليزية اللغة الرسمية لكل سكان ماليزيا الذين ينحدر ثلثهم من أصول صينية وهندية. وبعبارة أخرى، فقد نجح ذلك القرار السياسي في تطبيع العلاقة بين كل المالزيين ولغتهم الوطنية/اللغة الماليزية.

كل هذه الأمثلة تشيرإلى أن القرارالسياسي يمثل العامل الحاسم والقوة الفاعلة في عملية التغيير اللغوي في المجتمع كما رأينا في الحالات المختلفة المذكورة ومن ثم، لا تصعب معرفة أسباب استمرار عجز المجتمع التونسي على تطبيع علاقته مع اللغة العربية/لغته الوطنية بعد أكثرمن نصف قرن من الإستقلال. يعود ذلك إلى غياب قرارسياسي حاسم ومتحمس لصالح التعريب في العهد البورقيبي كما بينا في هذا المقال. أما القرار في 1999 ـ 2000 لصالح تعريب الإدارة الحكومية التونسية فقد اقتصرعلى الدفع بمسيرة التعريب في مجال الإدارت الحكومية التونسية. وقد تحققت خطوات ملموسة في هذا الميدان رغم فقدان تطبيق هذا القرارعلى أرض الواقع من طرف مؤسسات وطنية تونسية مثل اتصالات تونس. فهذه الأخيرة لم تعد ترسل فواتيرالهواتف باللغة العربية. وقد وزعت منذ 2005 ـ 2006 دليل الهاتف باللغة الفرنسية فقط.

فلا يدري المرء : هل يعود هذا إلى فقدان مراقبة تطبيق القرار أم هويعود إلى تراجع في روح ونص القرار المطالب بقوة باستعمال اللغة العربية فقط مع الموطنات والموطنيين التونسيين؟

يفيد نجاح القرارات السياسية في تطبيع العلاقات بين

عينة المجتمعات المذكورة ولغاتها الوطنية أن ذلك يرجع إلى مناداة تلك القرارات السياسية باستعمال اللغات الوطنية في كل المجا لات في تلك المجتمعات دون استثناء. وبعبارة أخرى، فدعوات قرارات القيادات السياسية في إسرائل وكيباك وتركيا وماليزيا تجمع كلها على توطين/ استعمال لغاتها بالكامل في كل قطاعات مجتمعاتها: في العلم والتجارة والمدرسة والجامعة ووسائل ثورة الإتصالات وغيرها من شؤون الحياة الفردية والمجتمعية. فكسب رهان تطبيع العلاقة حقا مع اللغة الوطنية لايأتي إلا إذا أصبحت هذه الأخيرة لغة المجتمع في كل شؤونه بدون استثناء. وهذه هي طبيعة العلاقة الطبيعية العادية بين المجتمعات ولغاتها الوطنية.

يذكرنا هذا بتصريح القيادة السياسية الكيباكية في ردها عند إصدار قرارها اللغوي المذكور سابقا على انتقادات مقاطعة أنطاريو المجاورة لها والناطقة باللغة الإنكليزية. انتقد بعض المسؤولين في هذه المقاطعة قرار السلطة السياسية في كيباك الذي يجعل من اللغة الفرنسية اللغة الرسمية الوحيدة لمقاطعة كيباك. فردت حكومة كيباك يومئذ بأن كيباك لغويا فرنسية مثل أنطاريو التي هي لغويا إنكليزية.

وهكذا يتضح لعالم الإجتماع الدارس للمسألة اللغوية عاملان هامان في الفوزبعملية تطبيع العلاقة بين اللغة الوطنية والمجتمع:

1 ـ التحمس الكبير للقيادة السياسية لصالح تطبيع المجتمع لعلاقته مع اللغة الوطنية ومن ثم الإلتزام القوي لأخذ القرارات وسن القوانين لتحقيق ذلك وحمايته.

2 ـ عدم الإقتصارعلى تطبيع العلاقة بين اللغة الوطنية وبعض القطاعات فقط في المجتمع. إن ذلك لايحدث التطبيع الحقيقي مع تلك اللغة. تشيرالمعطيات الميدانية أن التطبيع الحقيقي الكامل مع اللغة الوطنية لايتم إلا إذا كان شاملا لكل مجالات أنشطة أفراد وفئات وطبقات المجتمع. ويتطلب هذا الأمر تطبيع كل الأفراد وكل قطاعات المجتمع العلاقة مع اللغة الوطنية بحيث تصبح لهذه الأخيرة على المستويين الشخصي والإجتماعي المكانة الأولى في قلوب وعقول واستعمالات المواطنات والمواطنين ومؤسساتهم. وهذا ما تصمت عنه أحداث الثورة التونسية لدى أغلبية الأحزاب السياسية وجمعيات المجتمع المدني والنخب الثقافية التونسية الأمر الذي لا يؤهل المجتمع التونسي بحق لكسب رهان ثورة تونسية أصيلة لحما ودما. وكيف يجوز التصديق بذلك والحال أن معظم هؤلاء لم يتحرروا ولا هم متحمسون بعد الثورة لعتق أنفسهم من وزر الاستعمار اللغوي الثقافي الفرنسي؟

دور الإصـــلاح التّربوي
في صيـاغــة المنـوال التّنمـوي المنشـود

محفوظ العارم/ جامعي، تونس

أحيي كافة الإخوة الحاضرين وأشكر السيدعبد المنعم السحباني رئيس مركز الزيتونة للدراسات الاستراتيجية على هذه الدعوة الكريمة، ولا يمكن بداهة أن أنسى رفاقا جمعتني بهم سنوات انشغلوا خلالها بلعبة تحسين شروط الحياة في الجامعة وهاهم اليوم ينخرطون في لعبة أكثر خطورة وهي لعبة تغيير التاريخ كان الله معنا.

موضوع هذه الورقة هو دور الإصلاح التربوي في صياغة المنوال التنموي الجديد، وقبل الخوض في هذه المسألة، أود في البداية تنزيلها في إطارها التاريخي والاجتماعي العام درءا للالتباس وحرصا على مقاربة تمسك بجوهر الأشياء وتفلت من أسر التفاصيل.

هل نحن بحاجة إلى التذكير بأن سؤال الإصلاح والتنمية سؤال قديم يمد بجذوره إلى بواكير عصر النهضة العربية. أفرز هذا السؤال مقاربتين متباينتين تقول الأولى بأن التحديث الكامل أساس التقدم والسبيل الأقوم للحاق بالأمم المتقدمة وهي ترى في الحداثة الغربية نموذجا يستوجب النقل والتقليد. أما المقاربة الثانية فهي تلح على استنهاض مكامن القوة المحلية في الأمة وترفض النماذج الوافدة والوصفات المعلبة والمملاة من الخارج.

نعرف الآن أن دولة الاستقلال المؤجل سليلة الاستعمار المباشر انتصرت للخيار الأول وخاضت معركة طويلة ودامية أحيانا لكسر دينامية المقاومة الأهلية وفرض شروط الاستسلام الكامل على خصومها. ففي تونس مثلا، تعرضت مؤسسة الزيتونة لمحرقة حقيقية، همشت اللغة العربية، وفرض السفور على المرأة وغدا سب الجلالة والمجاهرة بالإفطار ووضيع الكلام سلوكا محمودا. وشائعا لدى كبار مسئولي الدولة. وفي الحقبة الثانية، استنبط غلاة الاستئصال فكرة تجفيف المنابع لإسقاط آخر حصون المناعة الداخلية وفرض الإلحاق والتبعية على المجتمع بأسره.

إن دخول الدولة في حالة حرب حقيقية مع المجتمع وعجزها الهيكلي عن الاستجابة لتطلعات شرائح واسعة من المجتمع إلى العيش الكريم والشغل والحرية وما رافق ذلك من إحساس عميق بالغبن وسلب الارادة الجماعية وهدر الكرامة الوطنية وانسداد حقيقي لأي أمل في الاصلاح هو الذي يفسر تلك الثورة المباركة التي اندلعت وأدت فيما أدت إلى كسر الآلة السياسية لنخبة فاسدة توهمت وأوهمت بأن الحلول الوافدة كفيلة بتحقيق النهضة الحضارية واللحاق بالأمم المتقدمة.

سقطت دولة المناولة والوكالة السياسية في تونس ومصروليبيا وستسقط غدا في سورية وفي غيرها من الأقطار العربية. وبذلك تنفتح آفاق رحبة للنخب الوطنية ولكل قوى المجتمع الأهلي لبناء نموذج تنموي مستقل ينبع من داخل من المجتمع ويلبي الحاجيات الحقيقية للجهات ومختلف الفئات الاجتماعية.

غير أن الأفق السياسي للدولة الوطنية يطرح من التحديات أكثر مما يطرح من الآمال. ولذلك يجدر الانتباه إلى أن القوى التي فقدت مصالحها بفقدان مواقعها على رأس الدولة لم تيأس من استعادة هذه المواقع وسوف تجد في القوى الأجنبية أساسا سندا قويا لمنع الإصلاح والنهوض الحقيقيين، ولإجهاض كل المبادرات التي تستهدف رسم خطط طموحة للتنمية البشرية والإقتصادية في الجامعة وخارجها.

إن الغرب يراقب بقلق وانتباه شديدين هذه المحاولات الجادة لبناء نظام سياسي واجتماعي وثقافي لا يخضع لمراقبته المباشرة. ومثلما قال تشومسكي :«لا تمثل الأصولية العدو الحقيقي للغرب بل النزعة الاستقلالية». ولا بد من الإقرار بأنه يملك أدوات كثيرة للضغط والابتزاز: تحريك أدواته المحلية لخلق حالة من الاحتقان والشللية المزمنة في كافة المرافق، حجب القروض أو إسنادها بشروط مجحفة كالعودة إلى إملاء سياساته ووضع رجاله في مواقع القرار التي يرتضيها، تحويل السياح والمستثمرين الأوروبيين إلى وجهات أخرى لمفاقمة البطالة والتضييق على المهاجرين لإجبارهم على العودة ومنعهم من الإسهام في تنمية بلدهم.

وفي بعض الحالات القصوى، تظهر تجارب النهوض الوطني المستقل عن الضغوط الأجنبية أن الغرب قادر على رفع سقف التدخل إلى مستويات تصل أحيانا إلى حدود الحصار الاقتصادي والسياسي، أو قصف المنشآت العلمية، أو الركوب على بعض النعرات العرقية والطائفية لإشعال حروب أهلية تأكل الأخضر واليابس وتمهد لعودة الاستعمار.

تقودنا هذه التوطئة العامة إلى طرح بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع الورقة ونعتقد أن الإجابة عن هذه الأسئلة هي التي ستشكل خارطة طريق لما يتعين القيام به جامعيا وتنمويا في بلادنا وفي غيرها من البلدان الشقيقة التي قامت فيها ثورات مثل ثورتنا.

1 - هل بمقدور بلد صغير مثل تونس الحديث عن فك التبعية السياسية والاقتصادية مع الخارج أم أن المطروح هو تحسين شروط هذه التبعية كما يقول الدكتور ماهر تريمش؟

2 - إذا كان الاستقلال متعذرا في الحالة القطرية فكيف السبيل إلى تعاون عربي إسلامي أوسع يقاوم الحصار ويملك أسس البقاء والتمكين؟

3 - لماذا فشلت التجارب الوحدوية التي نادت بالقومية العربية وهل أن مشكلة الديمقراطية هي السبب الوحيد في هذا الفشل؟

4 - هل تشكل الثورات صمام أمان وقوة دافعة نحو غد يقرر فيه العرب والمسلمون مصيرهم بأيديهم وينتصرون فيه على التحديات الكبيرة التي تواجههم؟

5 - كيف يمكن حسم المعركة مع الثورة المضادة وتحييد القوى المسنودة بالأجنبي دون المساس بجوهر العملية الديموقراطية ومناخات الحرية التي أفرزتها هذه الثورات؟

وعطفا على موضوع الإصلاح الجامعي وصلته بقضايا المنوال التنموي نتساءل أيضا:

1 - هل أن النخبة الجامعية مهيأة لهذه النقلة النوعية وهل تملك الجاهزية الكافية لرفع هذا التحدي الحضاري ثم ما هي القرارات التي يتعين اتخاذها لإحداث تغيير عميق في الجامعة؟

2 - ما هي الفلسفة التربوية التي تضمن المرور من نقل المعرفة إلى انتاجها ومن التلقين إلى البحث والمبادرة ومن الاستهلاك إلى الانتاج خصوصا؟

3 - إذا كان البحث العلمي قاطرة التنمية ،وهو

كلام صحيح، فما هي أولويات هذا البحث؟ هل هي أكاديمية بحتة أم عليها أن تستجيب لمتطلبات المحيط الاقتصادي من صقل للمهارات وتنمية القدرة التنافسية لرأس المال البشري والإعداد الجيد لخريجي الجامعات حتى يتأقلموا بشكل أفضل مع سوق الشغل؟

4 - هل يجوز الحديث عن منوال تنموي جديد بمعزل عن خيارات واستراتيجيات اقتصادية محددة، ثم ماهي مواصفات هذا المنوال(متوازنة، متضامنة، شاملة لا تتوقف في مطار بوفيشة وميناء المياه العميقة؟)

5 - هل يمكن بناء اقتصاد وطني برأسمال طفيلي؟

حقائق ومؤشرات :

سوف أورد هنا بعض المعطيات التي أشار إليها الكثير من الخبراء في الإصلاح التربوي والتنمية المستدامة وهي ملاحظات تساهم في تحقيق فهم أفضل لموضوع الحال.

فيما يتعلق بالجامعة :

بعد رُفع شعار "الحق في التعليم" في فترة حكم الرئيس بورقيبة، اختار السياسيون في عهد المخلوع شعار "من الحق في التعليم إلى الحق في النجاح" وهو عبارة عن رشوة للمواطنين بتمكينهم من الالتحاق بالتعليم العالي من دون بذل المجهود الضروري للتعلم وكسب المعارف والمهارات لذلك. وهي خطة محكمة غايتها تسطيح العملية التعلمية وتفريغها من محتواها والتأكد من أن الطالب لا يرتقي بفكره إلى المستويات العالية من إعمال الفكر ومن التحليل والنقد وهي دليل على افتقار الدولة لفلسفة تربوية واضحة المعالم تقرر غايات المجتمع من التربية والتعليم العالي على المستوى القريب والمتوسط والبعيد وتعمل جاهدة على بلوغ هذه الأهداف.

لقد عاشت الجامعة التونسية كالعديد من مثيلاتها حول العالم حقبا كان فيها الحرم الجامعي المتنفس الوحيد للطلبة والأساتذة يناقشون فيه مختلف شؤون البلاد. وبانفتاح الفضاءات السياسية بمختلف أطيافها وحساسيتها في كل أرجاء البلاد فقد توجب ترك الفضاء الجامعي للشأن الأكاديمي وعلى كل الطلبة والأساتذة الراغبين في ممارسة نشاط سياسي أن ينخرطوا في الأحزاب التي يختارونها. إذا ما صودر الفضاء الجامعي والزمن الجامعي لفائدة النشاط والصراع السياسي فلن يلقى الشأن الأكاديمي إلا الإهمال. إننا بأشد الحاجة إلى قادة أكاديميين مثل حاجتنا أو أكثر إلى قادة سياسيين. ينهض القائد الأكاديمي بالشأن الجامعي ويترك للسياسي الشأن السياسي. ومن المؤسف أن تبقى الجامعات من أهم مصادر التعبئة السياسية وخاصة بعد الثورة وتغدو قلاعا للأحزاب.

- هناك سياسة ممنهجة في إعتماد الاقتباس واستنساخ النماذج التعليمية كقاعدة لأي مشروع «اصلاحي» حوّلت الجامعة إلى مخبر تجارب آخرها «نظام إمد».

شدد المتدخلون في كثير من الندوات المتعلقة بالشأن الجامعي على التدهور الخطير في مستوى التأطير والتكوين وعلى غلبة عنصر الكم على الكيف. .يبلغ معدل الخريجين 80000 سنويا،وهو رقم يرتد على الدولة ضغطا وابتزازا و يحول الجامعة من «جزء من الحل إلى جزء من المشكل».

فيما يتعلق بالتنمية والتشغيل :

×× إن بناء منوال تنموي متطور وشامل يستدعي تلازما وتكاملا بين كل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ولا بد من رفع قضايا التنمية الجهوية والتشغيل إلى مستوى الأولويات. وإذا لم نجد حلولا لهذه المواضيع فلن تتحقق التنمية السياسية وستتعطل جميع الجهود لتحقيق المسار الديمقراطي.

ذكر السيد عبد الجليل البدوي أن الاقتصاد التونسي انتقل من اقتصاد مسير محمي وموجه إلى اقتصاد منفتح

على الخارج ومعدل من طرف آليات السوق ومنصهر في السوق العالمية وأثر ذلك على عمليات تراكم رأس المال وعلى الدور التعديلي للدولة وخاصة على التشغيل.

يفرض تشريح المنوال التنموي المعتمد منذ الاستقلال الاقرار بوجود إخلالات في منوال التنمية مثل انعدام تكافؤ الفرص وغياب العدالة الجبائية وغياب التوازن بين الجهات بالإضافة إلى الاخلالات على مستوى الخيارات الاستراتيجية

ويقدم الخبير الاقتصادي محسن حسن تفسيرات عدة لهذه الإخلالات على مستوى الخيارات الاستراتيجية ومنها المجالان السياحي والفلاحي حيث يقول : «توجهنا إلى السياحة الكمية على حساب الكيف وتركنا السائح صاحب الدخل المرتفع كما راهنا على السياحة الشاطئية ولم يقع تنويع المنتوج كما لم نستغل الثروات البيئية والثقافية.. زيادة عن ذلك نجد القطاع الفلاحي مهمشا فقد وضعت الفلاحة على هامش منوال التنمية في حين أثبتت كل التجارب أنها قطاع مشغل وركيزة هامة اقتصاديا ففي تركيا مثلا تستوعب الفلاحة 26 بالمائة من اليد العاملة الناشطة...». وفي المجال الصناعي يبيّن الخبير الاقتصادي محسن حسن بأنه لا بد من إعادة النظر في مختلف اشكاليات القطاع حيث يقول «.. دعنا نعترف بأن القطاع الصناعي نجح في بعض المجالات ولكن مجالات أخرى ما تزال تعاني من الأخطاء الاستراتيجية فقطاع النسيج مثلا وقف عند حدود المناولة أو قانون 72 ولم نطوّره بما يضمن خلق علامات تونسية عالمية... يضاف إلى ذلك ما هي منافع برنامج تأهيل الصناعة؟ لقد نجح جزئيا في تطوير التوجه نحو الجودة لكن النقائص عديدة فقد وقع استغلال منح الدولة المخصّصة للتأهيل من قبل بعض المؤسسات بطريقة سيئة والبعض حصل على منح أكثر من مرة ولم يستغلها للتأهيل الشامل بل استعملها لمزيد الثراء لذلك لا بد من إعادة النظر في كيفية صرف هذه المنح لأنه من غير المعقول أن تستعمل أموال الدولة بهذه الطريقة .

بلغ حجم المديونية التونسية خلال العام الماضي 28.8 مليار دينار أي 44.5 من إجمالي الناتج المحلي الخام. والملفت أن الدولة التونسية دخلت في مرحلة طلب قروض لتسديد ديون أخرى. وبما أن حفز الاستثمار الداخلي وقيام أقطاب صناعية كبرى يتطلب تعبئة موارد مالية ضخمة، فإننا نتساءل كيف يمكن تعبئةهذه الموارد دون السقوط في دوامة التداين المفرط.

يشير المحللون الاقتصاديون إلى أن عجلة الاستثمار شبه معطلة في الجهات الداخلية وقد أدى ذلك إلى تعطيل التشغيل والتنمية ومزيد من الاحتجاجات وتنامي الشعور في الجهات بأن واقعهم لم يتغير.

إن الجلوس مع الناس والاستماع إلى مطالبهم وتدوينها ليس خيارا صحيحا دائما لأن مؤشرات التنمية التي تضبطها الأمم المتحدة ترتكز على تشخيص المشكلات تشخيصا دقيقا ثم تحويلها إلى أهداف ثم إلى مشاريع محلية أو جهوية مدروسة بشكل دقيق. يجب أن نحذر إذن من المشاريع القائمة على المطلبية الشعبية ومن تسييسها الذي يحولها إلى وعود أكثر منها أفعال في الواقع.

مقترحات من أجل المستقبل :

لا يمكن تحميل الجامعة أكثر مما تحتمل وليست هي الفاعل الوحيد في بناء المنوال التنموي المنشود. ولكنْ ذلك لا يعني إعفاء الجامعيين من تحمل هذه الأمانة الكبيرة. فهم صفوة المجتمع وهم يملكون الرؤية والتصوروالقدرة على تشخيص الواقع واستشراف الحلول المستوجبة. هناك بالتأكيد مراكز قوى متنفذة داخل الجامعة لا تنظر إلى الثورة ومثلها ورموزها بعين الرضا وسوف تستخدم كل نفوذها لمقاومة أي تغيير عميق يضع البلاد على الطريق الصحيح نحو الازدهار والتقدم. لكننا نعتقد رغم ذلك أن الجامعة ليست في حالة موت سريري ولم تصب بالسكتة القلبية. وأن

الغلبية العظمى من الجامعيين تتطلع إلى النهوض بهذا البلد والاسهام الفاعل في تجسيم استحقاقات الثورة المجيدة.

وفي هذا الاطار نقترح:

إحداث ثورة ثقافية تعيد بناء الشخصية الوطنية وتؤسس لقيم نظافة اليد واللسان وتغلب المصلحة الوطنية على المصلحة الفردية والنفعية الضيقة.

××تركيز أقطاب جامعية جهوية كبرى تسيرها مجالس علمية تستقطب مختلف الفعاليات الجهوية المعنية مباشرة بالتعليم العالي من مؤسسات اقتصادية ونسيج جمعياتي

تحقيق ملاءمة أفضل بين الاختصاصات الأكاديمية والتطبيقية المدرسة مع خصوصيات المنوال التنموي لكل جهة

اقتراح برامج واختصاصات جديدةأكثر ملاءمة لحاجيات السوق المحلية والدولية بالتعاون مع الأقطاب الجهوية الكبرى.

وضع خطة عاجلة لترقية الكفاءات العلمية الشابة (تلاميذ المعاهد النموذجية،الطلبة المتفوقون في مدارس الهندسة،أساتذة باحثون) بإرسالهم إلى بلدان الأقطاب الصناعية الجديدة للنظر في أسباب نجاح هذه التجارب وتدارك الفجوة العلمية والتكنولوجية.

دعوة الكفاءات العلمية التونسية في الخارج إلى مساعدة بلدهم بالخبرة والمعرفة ولا ننسى هنا الدور الحاسم الذي لعبه العلماء الباكستانيونوالايرانيون المقيمون بالمهجر في تطوير البنية الصناعية والتكنولوجية في بلدهم.

إرساء شبكة تعاون وتكامل مع المراكز البحثية العربية والاسلامية والعمل على رسم هدف مشترك في حدود عشرة سنوات ينتج العلماء والباحثون خلالها أول حاسوب عربي أو سيارة إسلامية .

اسقاط كل الموانع الحدودية والحواجز القمركية بوضع أسس لسوق عربية اسلامية لا تتأثر بتقلبات السياسة وتوفر لكل منتوج صناعي جديد ما يزيد عن مائتي مليون مستهلك.

على الدولة أن تقوم بدورها الذي يفترض أن يكون اجتماعيا وتعديليا على جميع المستويات وتقديم مؤشرات أمل في شكل مشاريع نوعية عمومية. ».

القيام بإصلاح جبائي جذري يخفف من حدة التداين الأجنبي ويوفر للدولة الموارد اللازمة للاستثمار وتطوير البنية التحتية.

بعث بنك لتنمية الجنوب باعتمادات كبيرة على غرار ما وقع سابقا في إيطاليا لتقليص الفارق بين الشمال والجنوب...

بعث صندوق للتنمية الجماعية لتعزيز مشاريع التعاضديات والمجمعات المهنية والتعاونيات.

وفي الختام أرجو ألا اكون قد أطلت عليكم ،أجدد شكري لكافة الإخوة في مركز الزيتونة وأملي أن يظل النجاح المدرسي نعمة لا نقمة وأن يجد مجتمعنا في نخبه العلمية والفكرية القدوة الحسنة والبوصلة التي تحدد الوجهة الصحيحة نحو الرقي والتقدم .

استراتيجيّات تقييم النّظام التّربوي بعد الثّورة

محرز الدريسي/باحث، تونس

مقدمة :

إن تغير الشروط السياسية في بلادنا، وبروز ثقافة سياسية ومواطنية باحثة عن التغيير وأساسا نمو مطلب اجتماعي ينزع نحو الإصلاح الشامل والعميق في كافات المجالات. ولما كانت التربية من بين الحقول الاستراتيجية في تكوين القيم الموجهة للمجتمع وتحديث بنيته الذهنية والاجتماعية وتطوير مهارات الشباب وتدعيم مخرجات المدرسة ومردوديتها. تطلب الأمر النظر للإصلاح بنظرة جديدة وتحديثية للمبادئ والمعايير والمداخل وأفق الاصلاحات، والبحث عن سبل تدعيم نجاعة نظامنا التربوي وتفعيل جدواه وجودته أفقيا وعموديا. وتعزز هذا الطلب بالمناخ الايجابي والسياقات القيمية التي أفرزتها الثورة المجيدة التي شهدها مجتمعنا جعلت من قيم الحرية والكرامة والعدالة مطلبا شعبيا، وفتح آمالا عريضة على مدرسة وطنية وديمقراطية تكون قاطرة الانتقال الديمقراطي ورافعة للتنمية والنهوض الحضاري.

وككل نشاط مجتمعي وإنساني ومؤسسي لا بد أن يخضع لآلية التقييم خصوصا حقل التربية والتعليم لما يمثله من عمق في صياغة ملامح الأجيال وبلورة قيم الشبان وكفاياتهم بما أنهم عماد نهضة المجتمع وركائز تطوره وعقول تنميته وسواعده. وتلتقي كافة الأطراف السياسية والمدنية والتربوية حول الإصلاح كقضية استراتيجية وأهمية الرهانات التي تمثلها المنظومة التربوية والدور التاريخي الذي تلعبه في نسج شبكة القيم والسلوكات الفردية والمجتمعية من ناحية، والمجذرة للبناء الديمقراطي سياسيا وثقافيا من ناحية ثانية، إذ لا مجتمع ديمقراطي دون تربية ديمقراطية.

1 – فشل أم عيوب في المنظومة التربوية

توجد قراءة أولى تمجيدية تتمسك بما هو ظاهر من مؤشرات إحصائية كمية تمس (ارتفاع نسب التمدرس- نسب تغطية المدارس لكافة الجهات) وتعتمد كشف المكاسب والإنجازات وتضخيمها نلاحظها في المواقع الالكترونية الرسمية أو في الوثائق التابعة لوزارة التربية حيث أن كافة المؤشرات في صعود وارتفاع. وهي آلية وخطاب تعودنا عليه في كل المناسبات، وموازيا للخطاب «المزركش» المخفي لكل الإخلالات ولا يبرز إلا المحاسن والمنتج للتثمين والتزيين، وهي لا تنفصل عن الآلة الدعائية في شتى المجالات كتعبير عن طبيعة النظام السياسي العمودي والمركزي الرافض لكل كشف حساب تربوي والمتبرئ من كل هنة صغيرة أو خطأ أو رهان غالط. فالتربية تتساوق مع بقية الحقول

والمجالات، ولا يرقى إليها التذبذب والاضطراب ولا «يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها».

مقابل التزيين المطلق يوجد تناول مرآوي يقارب المجال التربوي بمنطق الفشل التام وعرض المؤشرات الكمية والكيفية لإثبات ذلك، بينما لا يعوز ذلك أي معاين أو أي مربّ، فما بالك بالباحث أن يتفطن للثغرات والنقائص، هذا الخطاب على جاذبيته في السياقات الثورية ومراحل الانتقال الديمقراطي لا يفضي إلا إلى «قلب الطاولة» بما عليها، ولا يؤدي إلا إلى مآزق وانسدادات لا مخرج منها، حيث يتطلب الأمر مراجعة كل المسائل وإثارة كل القضايا وطرح كل المشكلات في سلة واحدة ومرة واحدة، وهذا من الناحية المنهجية مخل بالتقييم ومعطل للإصلاح.

نعتقد أن الانطلاق من سؤال بسيط ما العيب في نظامنا التربوي حتى ندعو إلى إعادة النظر فيه؟ يمثل أرضية للتقييم ترسم حدوده وتحدد ضوابطه. ففي المجال التربوي يصعب الحديث عن الفشل بشكل مطلق، وإنما الإقرار بوجود صعوبات وإكراهات وإخلالات نلخصها في (6) نقاط كبرى:

1 - يعوز تنفيذ منهجية الإصلاح التربوي الانسجام والتماسك وتفتقر إلى نظرة نسقية واستراتيجية وتحكمها نظرة تجزيئية وتقنوية.

2 - تشتغل كل مؤسسة بشكل منعزل أي تفتقد آليات اشتغال المؤسسة التربوية إلى التعاون والتنسيق والتواصل.

3 - مستوى ضعف الانفتاح والشراكة والتعاون مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

4 - تهيمن مضامين المنحى الكمي في المعارف والمعلومات النظرية والتلقينية وشبه التلقينية.

5 - المركزية المفرطة في التسيير وإدارة الإصلاحات والأفكار مع تقليص لهوامش المبادرة الفردية.

6 - علاقة منظومة التربية والتكوين بسوق الشغل غير مرنة، ولا توجد صيغ تفاعلية لضخ دينامية التنمية في صلب منظومة التربية للارتقاء بمحتواها العلمي والمنهجي والمهاري.

هذه الإخلالات والصعوبات التي تشق الحقل التربوي وتحتاج إلى إصلاحات عميقة وبنيوية، لايمكن أن تبنى على انطباعات إصلاحية بل على تقييمات دقيقة.

2 - في أولوية التقييم :

رغم أن (القانون التوجيهي للتربية 2002) خصص الباب التاسع «في التقييم» إلا أنه أطرد منه كل خصوبة سياسية وأفرغه من الرهانات الحقيقية المجتمعية والتاريخية، واختزله في المعايير الفنية والتكنوقراطية الخاصة بتقييم مكتسبات التلاميذ ونوعية التعلمات الحاصلة وأداء الإطار التربوي والمؤسسات التربوية. مما حرم تقييمات التربية من نجاعتها وتوفير مقدمات تأسيسية لكل تعديل حقيقي، مختزلا دورها في طابع أدواتي وموضعي وأفقدها أبعادها العلاجية والتعديلية والاستباقية.

بل أكثر من ذلك أفضت إلى تقييمات مشوهة ومأزومة وأزمتها ببساطة من أزمة الشأن السياسي، فلا وجود لتقييمات جدية وعلنية وأفقية بل تتم في دوائر مغلقة ومقفلة لأبواب الحوار والجدل للنظر في اختيارات التربية وجدوى إصلاحاتها وطبيعة مآزقها وصعوباتها، فهي تكاد تكون من «الأسرار» التي لا ينبغي كشفها.

أما القراءة التقييمية التي نقترحها ضد التمجيدية وضد العدمية أو الفشل المطلق، فهي علمية تعتمد الموضوعية وترصد الثغرات لتجاوزها والهنات لمعالجتها، أي نتحدث لا عن تقييم أحادي بل عن تقييمات متعددة، فهي تشير إلى نقائص أو إلى نتائج

محدودة أو تعثرات منهجية مع التطرق إلى ماهية العملية التربوية وجوهر الفعل التربوي. ويستند التقييم إلى المقاربة المنظومية في إدراك الأشياء على أنها تندرج داخل منظومة كاملة ومتفاعلة الأجزاء تنتمي بدورها إلى منظومة أوسع وتربط بين هذه الأنظمة الفرعية للحصول على نظام. وهي قراءة تؤلف بين التشخيص والتعديل والاستراتيجية وتباشر التربية كشأن يهم كافة مكونات المجتمع وتراهن على انخراط كل الفاعلين التربويين والقوى السياسية. وهناك تباين بين المقاربة التحليلية حيث الأشياء منفصلة بعضها عن بعض أما المقاربة المنظومية فهي نظام مكون من عناصر متفاعلة (سببية لولبية). ويوجد نوعان من النظم، النظام المغلق والنظام المفتوح الذي يتفاعل مع المحيط والنظام التربوي مفتوح ومعقد، فالنظام يتميز في أغلب الأحيان بتركيبة معقدة تتفاعل مع النظم الأخرى وتتحرك بصفة دينامية، ويتسم النظام بالشمولية والتفاعل فهو لا يتكون من مجموع عناصره بل من الحركية.

والتقييم الذي نطمح إليه أن يتجاوز ضيق الأفق والاحتماء بالأرقام والتواري خلف التكميم، ولذلك لم نتناول الإحصائيات والأرقام بالتحليل والمقارنات لأنها يمكن تنسيبها ونقدها وإبراز ثغراتها وتضارب مؤشراتها، وأردنا تبيان أن التقييم فيه جوانب تقنية وعلمية وكمية ولكنه يأخذ أيضا منحى سياسيا واستشرافيا. ولا يقتصر التقييم التربوي على التقييم المنظومي أو التشخيصي أو المقارن بل يشمل «التقييم التكويني» بدلالاته السياسية والقيمية مما يثري جدل البرامج والتصورات ويحدث دينامية في المنظومة التربوية ويساهم في «تهوئة» مناخها بإدخال دماء جديدة. والتربية مجال عمومي لا يعد حكرا لأحد ولا من مشمولات جهة دون أخرى ولا جماعة مخصوصة ولا حزب سياسي بعينه، إنها فضاء مجتمعي وقيمي يختزن رهانات ويكتنز غايات استراتيجية واستشرافية.

ويعد التقييم مدخلا ومنهجا لترتيب البيت وكسر الاحتكارية فالتربية شأن عام يمس أبناءنا وكل أفراد أسرنا ومجتمعنا ولعله إحدى الحقول التي ينبغي أن يكون شفافا تماما وشموليا ومشتركا.

إن التقييم والمراجعات الإصلاحية آلية دينامية في صلب النظام التربوي لتيسير المنظومة وتميزها بالمرونة وتتلاءم مع الوضعيات والمستجدات وتؤدي وظيفة معالجة النقائص والانزلاقات في الوقت المناسب. ويعرف التقييم بأنه حكم كمّي أو كيفي على قيمة شخص أو شئ أو تمشّ أو وضعية باعتماد معايير محدّدة قصد الحصول على معطيات مساعدة على اتخاذ قرار يؤدي إلى تحقيق هدف. فهو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد والحصول على معلومات دورية عن مردود أي برنامج تربوي، فالعملية التقييمية منهجية تفحص مدى تحقق الأهداف المرسومة بمعنى أن هناك ارتباطا وثيقا بين التقييم والأهداف المبرمجة فلا تقييم بدون أهداف ولا أهداف بدون تقييم. والتقييم ليس مجرد وسيلة تطبق في الآن وهنا بل موضوع تفكير متعدد ومتنوع يسمح بتقييم السياسات والنظم والمسارات ويتطلب منوالا يتطابق مع مجال التقييم.

فكل عملية تقييم تجيب عن الأسئلة التالية:

لماذا نقيم؟ هل نقيم لتشخيص الواقع أم لتغيير الواقع أم لتكريس الواقع؟

ماذا نقيم؟ النظام أم الأفراد؟ ماذا نقيم في النظم: السياسات أم التمشيات؟ أو ماذا يجري فعلا داخل النظام؟

كيف نقيم؟ ماهي المنهجيات؟ وماهي العمليات الواجب القيام بها حتى تتحقق ؟

نقيم بالرجوع إلى ماذا؟ ماهي المرجعيات (les référentielles)؟

من يقوم بالتقييم؟ ما هي الجهة التي تتولى عملية

التقييم؟ هل هي من داخل المنظومة أم من خارجها؟

متى نقيم؟ هل نقيم قبل التجربة- أثناء التجربة أو بعد التجربة؟

نقيم في أي سياق؟ هل السياقات متحركة ومتبدلة؟

تلتقي هذه الأسئلة في اعتبار المنظومة التربوية تدخل ضمن مجموعة النظم المفتوحة، وتبين الدراسات الحديثة اليوم أن النظام يتميز بتركيبة معقدة تتفاعل مع النظم الأخرى وتتحرك بصفة ديناميكية وأنه لا يتكون من مجموع عناصره بل من الحركية التي يولدها تفاعل هذه العناصر فيما بينها في إطار نظام يشتغل في تراشح مع النظم الأخرى. بمعنى أن تقييم المجال التربوي يرتبط بالمجال السياسي وحركية المجتمع وزخم القيم الصاعدة، ومسارات تطور التفكير التربوي، بل وحتى التلاقح مع التقييمات الدولية.

3 - مرجعيات التقييم

للإجابة عن هذه الأسئلة توجد عمليتان للتقييم منهجية قبلية تجميع المعطيات وتبحث عن الموضوعية وتشخيص الحالة التربوية بدقة وما تنطوي عليه من مكونات إيجابية لتدعيمها وسلبيات لمعالجتها، ومنهجية بعدية تتكثف في تحويل المعطيات إلى خطط استراتيجية وخطط مرحلية متضمنة ما هو عاجل وآني ومباشر وما هو استراتيجي يمكن الاشتغال عليها بنسق عميق وإن كان بمدية أبعد.

ويتم التقييم وفق مرجعيات (أسس النظام التربوي ومبادئه) حيث ينطلق من الأهداف التي ضبطها النظام نفسه فلا يمكن أن نقيم نظاما دون العودة إلى أهدافه، كما يقارن مع المحكّات العالمية المعترف بها حتى يتم تمعين النتائج والأرقام، فالتقييم لا يتم في المطلق. ويمكن تطبيقه قبل الشروع في تجربة تربوية وفي وسطها وبعد التجربة، مما يجعله سياجا منهجيا وضمانا للنجاعة التربوية. كما لا تنفصل العملية التقييمية عن المتابعة الاستراتيجية ولوحة المؤشرات الدالة على تقدم البرامج والتجديدات في كافة مكونات المنظومة التربوية، والمؤشر هو العنصر الملموس الذي يدرك من خلال النشاط المنجز فهو واقع ملموس.

ونحدد ثلاث مرجعيات كبرى في تقييم المنظومة التربوية بعد الثورة:

3-1 - مرجعية المبـادئ :

ترتكز منصة التقييم على مبادئ الثقافة الاجتماعية وقيم الأصالة والعصرية، وأن لا تكون تقييمات الحقل التربوي وكأنها موجهة للخارج ومهتمة بالعولمة والتأقلم مع متطلباتها والاستجابة لضغوطاتها أكثر مما هي موجهة للداخل ولأبناء البلد، أو اقتفاء خطوات الإصلاحات الخارجية دون الحرص على «تبيئتها» في المناخ التونسي والتربة الوطنية أو توفير المقدمات الضرورية لإنجاحها بعيدا عن الارتجالية. ويحتاج التقييم التربوي إلى الجدل والتفاعلات وإثراء وجهات النظر لإيجاد نوع من التوازن بين عنصرين متقابلين هما الأنسنة من جهة والجمعنة من جهة أخرى. بعبارة أخرى هل يجب أن نربي الفرد لكي يتشبث بعمق حريته الشخصية أم على العكس من ذلك لكي يعمل وفقا للمجتمع الذي ينتمي إليه؟ إنها أسئلة تتكرر باستمرار مادامت المقاصد التربوية التي تهم الجسم المجتمعي من اجل إخراجها من «المطابخ الداخلية» لوزارة التربية وجعلها موضوع «شأن عام» وتشريك القوى الحية في التصور والتخطيط والتقييم. ولذا من حق وطننا أن تساهم قواه الوطنية والمدنية في التقييمات وتشارك في بلورة الاستراتيجيات التربوية من خلال هيكل مجتمعي يضم كافة الأطراف والفاعلين يضبط مبادئ وقيم ومعايير ومؤشرات التقييم والمراجعات وضبط نجاعة الاختيارات. فالمركز/الوزارة ليست الجهة الوحيدة المطالبة بتحديد الأهداف وبلورة المقاصد الكبرى للمدرسة ورسم سبل إنجازها وتقييمها بمعزل عن

حيوية المجتمع. فالتقييمات السابقة التي انكمشت في دائرة «الخبراء» أو «الاداري» فحسب، أفرز ما نلاحظه حاليا من غياب المبادرة وسيطرة الاتكال على المناشير والمذكرات الرسمية وانعدام التجديد البيداغوجي والإداري وشيوع التبلد والرتابة والتكرارية العقيمة، والعزوف عن الاهتمام بالمصلحة العامة وتركيز المشاغل في بؤرة المصالح الشخصية وشيوع روح عدم الانتماء. وهو ما لا يمكن اختراقه إلا بأن تعود الأمور التربوية تخطيطا وتقييما وتجديدا ومراجعات إلى مساحات الحوار والتصالح وجذرها المصالحة السياسية الشاملة، والمبدأ المحوري في مرجعيات التقييم التخلي عن المركزية كثقافة في التسيير والتأطير والتقييم، والإقرار بمبدأ الشراكة وتفعيله في كافة المستويات.

فالمدرسة الفنلندية هيمن عليها إلى أواخر الثمانينات منهج مركزي، قررت إحداث لامركزية موسعة بمنح البلديات صلاحيات واسعة في مجال التربية مع ترك البرامج ضمن صلاحيات الدولة كمرحلة أولى. وفي سنة 1985 تم تطوير اللامركزية بمنح البلديات صلاحيات جديدة تتكامل مع توجهات الدولة، وبعد عشر سنوات تدعمت صلاحيات البلديات والمؤسسات التعليمية، وستبدأ البلديات بتوزيع الميزانيات على المؤسسات التربوية وأصبح الأساتذة يرجعون بالنظر للبلدية بتوظيفهم أو برواتبهم. وصار التقويم ضرورة ملزمة قانونا ويلزم المؤسسات التربوية بإنجاز تقييمات منتظمة تتعلق بالتسيير العام ونتائج المدرسة ونشرها للعموم، كما تجري البلديات تقييمات خارجية. هذه اللامركزية لم تشمل التسيير والتمويلات فقط بل أنتجت قيما جديدة تبرز ملموسة في سلوكات النزاهة والجدية والثقة وروح المسؤولية.

والتقييمات التربوية ليست هدفا في حد ذاتها، إنما هي منعرج واستراتيجية في خدمة رؤية تتجاوزها، ويهدف الإصلاح إلى بعث ديناميكية داخل المجتمع وإقامة مناخ إيجابي وتجاوز الصراعات والنزاعات.

وأن يثير قضايا مفصلية داخل المجتمع ونخبه الفاعلة لماذا نغير؟ ماذا نغير؟

ويمكن تقييم النظام التربوي بالرجوع إلى خمسة مبادئ منهجية:

1 - الأهداف: الأهداف التي ضبطها النظام ضمن السياسة التربوية (رفض التقييم في المطلق)

2 - المنوال- المقاربة: لا يمكن تقييم النظام التربوي دون الاعتماد على منوال محدد.

3 - المحكات العالمية المعترف بها أي مقارنة النظام التربوي التونسي بأنظمة تربوية أخرى.

4 - المقاربة المنظومية: تعدد الأسباب

5 - الابتعاد عن التمشي التفسيري، اعتماد المقارنة والنسبية

6- والهدف من التقييم ليس إثبات وإنما تجويد المردود

3-2 - مرجعية المعايير:

إن فكرة التقييم ليست حديثة فقد أبرز (De Landsheere، 1986) أنها برزت مع أول وزارة للتربية في الولايات المتحدة سنة 1867 وأنها تنشر كل سنة «إحصائيات وملاحظات تعلن حول حالة وتطور التربية»، والخبراء الدوليون متفقون حول محورة إشكاليات التقييم حول ثلاثة مفاهيم محورية: النجاعة- الفاعلية- الإنصاف (De Ketele ؛1997).

معيار النجاعة: بمعنى يسمح بتحقيق أهداف التربية وأهداف التكوين وان لا يتحدد فقط في مميزات المخرجات المنظومة، بل في دورهم في تحريك المجتمع وموقعه وطبيعة دوره. ويتفرع إلى نجاعة داخلية تتلخص في سؤال: هل أن الأثر المنتظر مقارنة بالأهداف أو في نهاية التكوين تحققت أم لا؟ في المنظومات التربوية المؤشرات العامة المعتمدة في قيس النجاعة الداخلية تهم نسبة النجاح والرسوبات والهدر، ومستويات التملك والنتائج حسب المواد الدراسية. أما

النجاعة الخارجية فتأخذ في الاعتبار منتوج أو الآثار المنتجة من النسق التكويني الملاحظة خارج النسق ذاته، وتتلخص في السؤال التالي: هل الامتيازات المنتظرة ذات الصلة بالأهداف بعد التكوين تحققت؟ ويمكن ضبطها مثلا بعدد الطلبة العاطلين عن العمل (الخريجين) وعدد مطالب التشغيل وكذلك عدد العروض المقدمة من المؤسسات غير المستجاب إليها لنقص المهارات، إنها تعبر عن أهداف المجتمع، وحاجيات سوق العمل والتطلعات الفردية. ويمكن تقييم النجاعة الخارجية كميا أو كيفيا.

ورغم أهمية معيار النجاعة في استراتيجيات التقييم، فقد فضل اقتصاد التربية رؤية وظيفية للأنشطة التربوية، يعني أن الأنظمة التربوية تلاحظ العلاقة بين المنتوج التربوي والوسائل، حسب مفهوم النجاعة (l'efficacité)، إلا أن النجاعة تحيل إلى القيمة المضافة خصوصا مع انتشار قيم المواطنة والمسؤولية والتحقق الشخصي، والبحث مثلا أن مدرسة أ ومدرسة ب حققت نفس النتائج في مناظرة الدخول إلى السنة ألأولى من التعليم الإعدادي، (تميز المدرسة ب لأنها تلاميذ من أحياء شعبية)، إدماج معايير تثمن مشروع التنضيج والتنمية الشخصية للتلاميذ.

معيار الإنصاف : مرتبط بالعدالة الاجتماعية، فالنظام التربوي منصف إذا تمكن من تقليص التفاوت بين الجهات وبين التلاميذ الأقوياء والضعفاء، وبين المجموعات المحظوظة والمجموعات غير المحظوظة. ويمكن أن نحدد ثلاثة أنماط من الإنصاف:

- الإنصاف الأفقي: يمنح اهتماما مساويا للأفراد

- الإنصاف العمودي: يحيل إلى مرجع اهتمام غير متساو لأفراد غير متساوين

- تفاوت الأجيال: (intergénérationnelle) حتى لا يتم نقل التفاوت من جيل إلى جيل آخر.

معيار الفاعلية : فهي نجاعة المنظومة التربوية ضمن ارتباطها بالموارد ونوعية الإجراءات لتحقيق البرامج وربط نتائج النسق مع الموارد المؤسسية والبشرية والمادية والتجهيزات والمالية والفضائية، بمعنى أن الفاعلية هي العلاقة بين مستوى النجاعة والموارد، وترتبط بمنطق البرامج (موارد-كلفة- تخطيط...) بما يجعلها تختلف عن النجاعة المرتبطة بالرؤية والأهداف.

ويمكن ضبط ثلاثة معايير إضافية لتقييم مدى نجاح الاصلاحات التربوية: الهندسة - المساءلة العامة - الحوافز،

معيار الهندسة : يشمل عدّة مكوّنات منها بناء المدارس وتجهيزها، وإنتاج المواد التعليمية والبيداغوجية، وبناء المناهج التعليمية وطرق التنشيط، وتدريب المدرّسين، وتشجيع التعلم والمبادرة والتجديد. ويتطلب ذلك تقييم مدى تطوير البنية التحتية للتعليم على مستوى الشكل والمضمون.

معيار التجهيز : يتعلّق بتجهيز المؤسسات الإدارية والمدرسية وغيرها من المصالح المركزية والجهوية والمحلية تجهيزا مناسبا على مستوى النوع ومستوى الكمّ، دون تجاهل لمعيار الأداء البيداغوجي الذي يشترط تحديد المعايير والمميّزات العلمية والمهنية والتربوية.

معيار المساءلة : أن تضبط مقاييس لتقييم ومساءلة أداء كل المتدخلين في النظام التربوي، عبر تأسيس بنك من المعلومات والبيانات الدقيقة والتفصيلية، وخاضعا للمراجعة الدوريّة من أجل أن تتمّ المساءلة على أسس متينة، وصولا إلى تركيز مبدأ المحاسبة.

معيار الحوافز : منح المؤسّسات التعليمية قدرا أكبر من الاستقلالية والاعتماد الذاتي على إدارتها وتطويرها، وتمكينها من المشاركة في اتخاذ القرارات وتدعيم مرونة التسيير، وربط التمويل العام بالنتائج والمردودية الايجابية.

3-3 – مرجعيات المداخل :

توجد عدّة زوايا لتقييم المنظومة التربوية، منها :

زاوية تقنوية : تتكوّن لجان حسب المجالات وتعمل على تعديل مضامين القطاع الموكول لها وفق توجّهات عادة ما تقدّم إليها، أو هي تستنبطها من التجارب الميدانية ومن المستجدّات في المجال.

زاوية هيكلية : تبحث في تطوير التنظيم الهيكلي للمؤسسة التعليمية أو الهيكل الإداري على الصعيد المركزي والصعيد الجهوي أو المحلّي.

زاوية الجودة : وتعتمد مجموعة من الضوابط ويقضي بتوافر بيئة صحيّة وآمنة لجميع المتعلمين وللإداريين والمدرّسين، وتحريك قوانين المنظومة التربوية نحو الأفقية وليس نحو العمودية، ونحو المرونة وليس نحو الصلابة، نحو الدينامية وليس نحو الجمود، ونحو التشريك في اتخاذ القرار وليس نحو الفردية. يركز على حاجات المتعلم نفسه لتنمية شخصيته بما يمكّن من تحقيق متطلّباته الحالية والمستقبلية عبر تقديم تعليم جاد ونافع، ويحقّق طموحاته العلمية والمهارية والأخلاقية. . . يقضي ببناء المناهج التعليمية وتحديد المعارف والمهارات والقيم مع الأخذ في الاعتبار حاجات المتعلم وحاجات البيئة المحيطة وحاجات سوق العمل.

زاوية استراتيجية : وضع خطط عامة ومتكاملة للتربية والتعليم على مستوى الدولة لا الوزارة (المجتمع) أمّا الإدارة الاستراتيجية، فتتميّز مهامها بوضع الخطط الشاملة، وتحديد الأهداف العامة، وبناء الاستراتيجيات العملية ومتابعة تنفيذها. ويمثل الشكل التالي أهم التوجّهات التي تقوم عليها الإدارة الاستراتيجية وإرساء العمل التعاوني بين الإدارات؛ وبينها وبين المؤسسات المدرسية. تطوير قاعدة للشراكة مع المنظمات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني وتعزيزها.

ونستنتج أن الزاوية الاستراتيجية في تقييم إصلاحات المنظومة التربوية يكون أجدى وأنجع من المقاربات التنفيذية التي تختزل كل عمل إصلاحي في جوانبه القطاعية والتنفيذية.

4 – التقييمات واستشراف الاصلاح التربوي

أبرزت تقارير التنمية البشرية الصادرة عن الأمم المتحدة ثلاث معوقات للتنمية الإنسانية العربية، فقد حدد التقرير الأول لسنة (2002) العوائق في : اكتساب المعرفة – الحرية وجودة الحكم – تعزيز دور المرأة، وبين أن مجموع ما ترجمه العرب في تاريخهم منذ عهد الخليفة العبّاسي المأمون لا يتعدى ما يترجم إلى اللغة الاسبانية من كتب في سنة واحدة، وأن نسبة الأميّة في العالم العربي تتعدّى 37 % أي نحو 111 مليونا. ويشير تقرير (Jacques Delors) عن وضع التربية في القرن 21 إلى وجود ثلاث جهات فاعلة تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية :

1 – المجتمع المحلي ولا سيما الأهل ومديرو المؤسسات التربوية والمدرسون

2 – السلطات العامة

3 – المجتمع الدولي

لذا فإن الانتباه لهذه التقييمات حيوي لإنجاز التعديلات اللازمة، والانطلاق من استنتاجاتها وخلاصاتها لتدقيق مرجعيات التقييم وتغذية استشراف الإصلاحات التربوية.

4-1 – إيجابيات التقييمات الخارجية :

مكنت التقييمات الدولية (TIMMS-PISA-MLA-PIRLS...) بمقارنة أداء الأنظمة التربوية بما أنه تحدد تراتب أو ترتيب وهي فرصة لتحدي موقع النظام التربوي مقارنة بالآخرين وتقديم التعديلات المناسبة. وهي تطرح

إشكال ماذا نقيم ؟ وماذا لا نقيم؟ وهي تهتم بتقييم التواصل الشفوي والإنتاج الكتابي أو «كفايات الحياة» (compétence de vie) وهي ترتكز على فكرة «التلميذ المثالي نمطي» دون أخذ الخصوصيات المحلية والجهوية والوطنية.

وقد عرضت (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) (OCDE) في سنة 2005 نموذج الكفايات الأساسية المطلوبة في المستقبل :

- استعمال عدد متنوع من المهارات للتفاعل مع المحيط كالتقنيات الجديدة والسوسيوثقافية والتمكن من لغة التخاطب.

- مهارات التواصل مع الآخرين والتحاور مع مجموعات غير منسجمة.

- تحمل مسؤولية إدارة حياتهم وموقعة اختياراتهم في السياق الاجتماعي والتصرف «أتونومي».

إن التقييم في معناه العام ضروري للتلاميذ والمدرسين والعائلات والقيادة التربوية ومسؤولي النظام التربوي والتساؤل عن مدى نجاعة الممارسات البيداغوجية ومدى صدقية الإجراءات المستعملة ومدى قيمة التعلمات والديداكتيك. ونسوق ثلاثة أسباب يمكن أن نفسر بها المرتبة غير المرضية لبلادنا في (البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ) في مجال الكتابة.

1 - أكدت المنظومة التربوية منذ الابتدائي على الكفايات الأفقية منذ سنوات عديدة مع استحياء في السنوات الأخيرة، بينما نشهد الآن في الفكر التربوي انقلابا في ترتيب الأولويات عبر جعل الكفايات الأساسية لا تتحقق إلا عبر الكفايات الأفقية التي تسندها وتجذرها مثل التواصل الشفوي والإنتاج والمبادرات والعمل الفريقي والتعلم الذاتي وإثراء المحيط الثقافي والتربوي. وهو ما لا نفتقده في المرجعية القانونية بل في الممارسة الميدانية، حيث لا يزال التدريس منكمشا يتسامى عن التلقين نظرا ويطبقه فعلا.

2 - انشغال شبه مطلق داخل منظومة التربية بدينامية البرامج واستكمال تنفيذها والمردودية الكمية والمحافظة على «التسيير السليم» لجمهرة التلاميذ على حساب جودة «المنتج»، واستعمل شعار بيداغوجيا النجاح في غير موضعه، فرغم شحنته الإنسانية ونبرتها الانصافية، فإنها تضفي «بظلال» غير مدرسية مثمنة الكم على حساب نوعية التلاميذ وأولوية الارتقاء شبه الآلي دون فحص للمواصفات الثقافية والخصال الشخصية للتلاميذ.

3 - غلبة الطابع التقني وروح التقييم والمتابعة الرقمية للمتعلم دون الاحاطة الحقيقية بالعمق الإنساني والمعرفي للتلميذ، فالإصلاح ما لم يمس خارطة اهتمامات التلاميذ إيجابيا والفعل مباشرة في انشغالاته الشخصية والثقافية العامة، فلن يكون إلا إصلاحا تكنوقراطيا بلا جذور وبلا ثمرة ملائمة.

وأدت هذه الأسباب إلى إعاقات ميدانية واضحة في أدنى معاينة :

1 - قلب وظيفة المكتبة المدرسية إلى قاعة درس في العديد من المؤسسات التربوية، وإفراغها من دورها التثقيفي والترغيبي على المطالعة واقتصارها على أدوار ثانوية كرافد لتوفير بعض الكتب للمطالعة «الرسمية» للصف، مع ما تعانيه من عدم تجديد رصيدها الكتبي وعدم إثرائه لا بالكتب الجديدة أو الكتب المرقمنة ولا بالأقراص المضغوطة. ولم يتم تطوير فضائها بل حافظت على رتابتها وحواجزها بين التلميذ والكتاب والمتعلم والقراءة.

2 - غابت حصص المطالعة والتنمية اللغوية في البرامج ولنقل أنها لا تستوفي إلا الوقت النزير من جدول أوقات التلاميذ، فالمطالعة لا تشكل رهانا محوريا في البرامج والمواد الدراسية المطابقة، ولا يشجع عليها مدرسيا ولا بيداغوجيا، إلا باجتهاد شخصي من المدرس. وحين نعلم ضيق هامش المبادرة نفهم جيدا أن المطالعة متروكة للشأن «الفردي» لا المؤسسي،

ويبدو ذلك واضحا في اندثار نوادي الأدب والمطالعة والتفكير والمناقشات السينمائية وهو ما يبرر في جانب منه فقر الثقافة العامة لدى تلاميذنا.

3 – ولا ننسى إجراءات التقييم– في غالبية المواد– التي تستحضر تقنية «اربط بسهم» أو الاختيار بين الاختيارات المطروحة مما عزز مساحة الكسل واللهث خلف إجابة محتملة مريحة ومطمئنة. واستنكاف المتعلمين من إنتاج الأفكار وتطويرها وإحساسهم بالإعياء من قراءة عنوان الكتاب والتهرب من القراءة والكتابة.

4 – لم تنظم إطلاقا أي مبادرة وطنية حول المطالعة، يمكن أن نطلق عليها «أولمبياد وطنية للمطالعة»، ما عدا بعض مبادرات دور النشر الخاصة في بعض الجهات تشجيعا على المطالعة. إن المطالعة حين لا تكون هاجس وزارة التربية ورهانا وطنيا، من المنتظر أن نلحظ تردي وضعية «المكتوب والقراءة لدى تلاميذنا.

5 – إن المدرسة فضاء لإنتاج الأفكار واستيعابها بعيدا عن «الاستحقاقية»، ونرى هيمنة نموذج التلميذ «المحراث» بعبارة التلاميذ، أي يستجيب لمواصفات مدرسية تتسم بالأعداد المضخمة، بينما هو بعيد عن نموذج «المنتج» وهو المتعلم القارئ والكاتب. ولا نستغرب مع ذلك نتائج «الاستشارة الوطنية حول الكتاب والمطالعة» المنشورة في – 28 جانفي– 2010 الإحصائيات التالية: من أن نسبة 74،22 % من التونسيين لم يقرؤوا كتابا في حياتهم، وأن نسبة 85،87 % من رواد المكتبات العمومية لا يطالعون، وأن 75% من التونسيين لم تطأ أقدامهم مكتبة عمومية، وأن 18 % عبروا عن عدم حبهم للمطالعة بكل بساطة.

6 – ونحن واعون بالدور التاريخي للمطالعة في تنمية فكر الإنسان وإغناء وجدانه وإخصاب خياله، وتشكل وظيفة أساسية في إشباع الحاجات النفسية للشخص وصقل سلوكه. كما تمكن القراءة من الانفتاح على فضاءات أخرى والارتقاء باهتماماته والاطلاع على عوالم جديدة، إضافة إلى أن رقي مجتمعاتنا وتقدمها وانتشار الإبداع فيها في أشكاله الأدبية والعلمية والفكرية والفلسفية والثقافية غالبا ما يتأتى من أصحاب القراءات الغزيرة. لذا أدمجت نوعية أداء الأنظمة التعليمية في صلب مؤشرات تقييم التنمية الاقتصادية، فمن خلال (البرنامج الدولي لمتابعة تحصيل التلاميذ) «Pisa programme»، أبرز مدى الترابط بين المجتمعات التي تحصل تلاميذها على معدلات عالية في القراءة والمطالعة وبين رقيها وتقدمها. فالمطالعة بكل تأكيد هي مفتاح المعرفة وأداة اكتساب العلم والثقافة وتنمية الشخصية، لهذا نرى أن الرهانات الإصلاحية الآتية في الحقل التربوي لابد أن تتمحور حول ترغيب أطفالنا وشبابنا في المطالعة وتنشيط علاقتهم بالقراءة والكتاب كإحدى روافد تعزيز النمو الحضاري لمجتمعاتنا.

هذه الملاحظات القيمية ضرورية لأنها تؤسس استراتيجيات التقييم على تطلعات وإرادة الارتقاء بالحقل التربوي من مجرد تعديلات صناعية وميكانيكية إلى رؤية تربوية تمنح التلميذ محوريته الحقيقية وتضفي على المدرسة طابعا انسانيا. ولذا فإن ورشة التقييم تنفتح قيميا ومنهجيا على أفق يشخص بدقة ولكن يستشرف المستقبل التربوي.

2–4 – ملامح أفق التقييم والاصلاحات التربوية

انتقد تقرير (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) OCDE لسنة 2000 مفهوم «الكفاية» ووصف بأنه «أدواتي» وأنه حصر التعلم في «الحاجة التكنوقراطية» وحول المثل التربوية إلى مجرد مؤشرات قابلة للقيس والتكميم. واستفاد تقرير سنة 2001 من هذه المؤاخذات وفي خلاصته (where is the good life ؟) تم التذكير بالتقرير الشهير (Delors،1996) الذي أكد أن التربية تتأسس على أربع ركائز: «تعلم كيف تعرف» و«تعلم كيف تفعل» و«تعلم كيف تعيش» و«تعلم كيف تكون». واعتبر مقرر التقرير(Trier،2001) أن الكفايات الثلاث الأولى ترجمت في صيغة إصلاحات

تربوية ونصوص تشريعية بينما الركيزة الرابعة «تعلم كيف تكون» تم التغافل عنها أو لم تستطع مجاراة بقية الكفايات. ورغم أنه منذ تقرير» تعلم كيف تكون» (Apprendre à être) حدد بدقة أهمية تأكيد بعد الحياة التربوية المتضمنة «التنمية الكاملة لكل فرد فكرا وجسدا ذكاء وإحساسا ومعنى الجمال والمسؤولية الشخصية» (Faure، 1972). فإن بالاطلاع على الأوضاع التربوية في بلادنا يكشف أنه لازال يفتقر للخدمات الإرشادية والتأطيرية والتربوية والرعاية النفسية المباشرة والدائمة.

وفي قراءة للنصوص التشريعية فإن النظام التربوي فـي بـلادنـا من خـلال مجمل الإصلاحـات (1958 - 1991-2002) يؤكد محورية المتعلم من حيث الكفايات والمناهج والبرامج وفي صياغة «الشخصية» بلغة تربوية- نفسية أو «الذات» بلغة فلسفية - إنسانية، بينما هو مغيب في الواقع التربوي. ويشكل مفهوم «الكفاية» قيمة محورية، فهو القدرة على التكيف السريع وتحمل المسؤولية، إذ تجاوز التفكير حاليا الكفايات الأساسية إلى ترسيخ الكفايات الأفقية وتأكيد أفقية التعلمات الرّامية للتعبير عن إرادة التغيير في الممارسات التربوية وكذلك في تصور تربية مواطن المستقبل. وهي تؤكد أهمية الوظيفة الأخلاقية والاجتماعية والمهارية للمدرسة في مفارقة تثير جدلا خافتا بين تلقين المعارف والتكوين الشخصي للتلاميذ. فالتعليم بالضرورة معياري ووظيفته لا تقتصر على التعليم أو نقل المعارف بل على إدماج التلاميذ في ثقافة تتضمن عدة مناح حياتية وتربوية وخصوصا تنمية الشخصية.

وبينت العديد من الدراسات أن هدف التربية المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ الضرورية للمساهمة كمواطنين بحقوقهم وواجباتهم في مجتمعهم ويقحم مفهوم الأفقية استراتيجية تقييمية لنواحي جديدة في البرامج التعليمية - التعلمية ويعيد إنشاء ما هو مشترك ما بين المواد ومقاربته ضمن طابع إدماجي(Perrenoud، 1997).

وأضفت عدة تجارب طابعا إنسانيا على برامجها وإصلاحاتها التربوية مثل اسبانيا وفرنسا والأرجنتين والشيلي، وطبق مفهوم «الكفايات الأفقية» في المواد الدراسية (علوم الحياة والأرض- التاريخ والجغرافيا- التربية المدنية...) مما يختزلها في طابعها الذري ويحصرها داخل بوتقة تصنيف التعلمات. وتحتاج «الكفايات الأفقية» كهدف تربوي إلى عدم تبئيرها ضمن التعلمات المدرسية العامة والمباشرة بل يمكن أن تمتد لفضاءات تربوية جديدة أكثر انفتاحا وأكثر مرونة من التعلمات في نحت كفايات جديدة لدى التلميذ، ولا تفهم الكفايات الأفقية فقط في سياق الحقل التربوي بل يمكن تنزيلها في سياق القيم الحداثية (Touraine,2001 و(Balandier,1985)، فالمجتمعات الحديثة تتحدد بما هي «مجتمعات الأفراد» وأن الخير في أساسه حرية بلورة المشروع الشخصي وبروز فكرة أن كل شخص مستقل ومسؤول وقادر على الاستقلالية في الوضعيات التي يوجد فيها. وترتبط «مركزية الذات/ الفرد الحديث» بتطور المجتمعات الحديثة على عكس المجتمعات التقليدية «التي تمنح الأفراد نوعا من الأمن الأنطولوجي نتاج العلاقات الأسرية ونسق القيم والهيكلة الدقيقة للزمن والفضاء وطقوس السلوكات الروتينية» (Giddens، 1991). وأن الفرد الحديث مفروض عليه إنشاء ذاته بإقامة رابط بين التجربة الشخصية والتغيرات الاجتماعية وأن الأفراد - المتعلمين يرجعون باستمرار لتجربتهم الماضية لمراوحة منعكسة وقارة مع الحاضر والآني. لذا نقدر أن استراتيجيات تقييم منظومة التربية بعد الثورة لا ينبغي أن تعيد انتاج التقييمات الجزئية والورشات المنفصلة، بل أن تفتح الفضاء العمومي للتفكير في الثقافة العامة التي على المدرسة التونسية أن تنشئها وترسخ جذورها.

1 - إحلال «الكفايات الأفقية» الحيز الذي تستحقه في صناعة المحتويات والبرامج والوسائل والطرق وحتى سياقات التصرف والتسيير في المؤسسات التربوية. مما يستوجب تأكيد أهميتها ودفع الإصلاحات في اتجاه

تمثلها وتدعيمها واعتبارها مرتبطة قيميا ووظيفيا «بالكفايات الأساسية». دون أن يعني ذلك بأي وجه من الوجوه تسطيحا للمعلومات أو استنقاصا من المعارف بل إستنادا عليها وانطلاقا منها.

2 - تأسيس أسلوب التعليم والتعلم على فكرة «الوضعيات - المشكل» وتدريب التلاميذ على حل المسائل في كافة المجالات بعيدا عن التصنيف التراتبي للمواد الدراسية، واستثمار كافة الطرق التربوية في إثراء ملامح المتعلم بجعله قادرا على تحليل وضعيات معقدة وعلى تأويل معطيات متشعبة ومتضاربة واستنباط الحلول، بمعنى الانتقال من «التعليم شبه البنكي» إلى «التعليم التفاعلي» وجعل المدرسة لا فقط معبرا إلى الحياة بل تمارس فيها الحياة.

3 - تجذير فكرة «التحويل» (Transfert) لدى التلاميذ وإكسابهم المهارات المتنوعة للاستفادة منها في حقل التعلمات أو الحقل التربوي وفي الحياة الاجتماعية والمهنية، وفتح المواد الدراسية إلى أهداف ذات دلالات ومعان.

4 - تدعيم الدافعية الداخلية للتعلم لدى المتعلمين بما يعيد المعنى الضائع للتعلم ويعيد صياغة علاقتهم بالمعرفة وفعل التعلم، وليست المسألة متروكة إلى الفرد/ المتعلم أوالى عائلته (رأسمالها الثقافي/ الاجتماعي) بل إن المدرسة مطالبة باستنبات الدافعية من خلال «الحوار البيداغوجي» مع المتعلم بالصيغة التي يراها الباحث التربوي (Lagrandrie، 1900) والتفكير في صيغ عملية لتعديل نمط التفكير في شأن المعرفة والمدرسة.

5 - الذكاء الانفعالي: لازال البعض يعتبر أن الانفعالات موضوعا خارج الموضوع بعبارات (Gardner، 1996)، بينما بينت الأبحاث أن الانفعالات لها دور هام في السياق الذاتي وضمن الوضعيات التربوية ككل، فمفهوم الذكاء صار متعددا (intelligence multiples) ونتحدث عن ذكاءات مدرسية تتضمن الذكاء الانفعالي. فالانفعالات والعواطف تشكل جزءا من الأنواع المتعددة للذكاء، إن أثر الذكاء العاطفي في المدرسة واضح وظاهر بشكل عياني أو في الأبحاث التربوية والتي تشير إلى أن الزخم العاطفي- الانفعالي أساسي في السلوك التربوي.

6 - بيداغوجيا الحوار: يلتقي أسلوب الحوار مع فكرة (Habermas، 1987) بتطوير فكرة الفعل المعاش والممارسة اليومية، بمعنى الإنشاء وإعادة الإنشاء ضمن أفق تفاعلي وتفاهم ما بين تفاهمي، ويساعد الحوار داخل مسار الإرشاد على الابتكار الجماعي والتجريب الاجتماعي في الحياة اليومية وتوسيع حقل الممكنات وتجاوز السلبية الاجتماعية. ولا يترجم التواصل هنا بنقل معلومات من باث إلى متقبل وإنما «بقولبة» مشتركة للعالم المشترك بواسطة الكلام، إن فعل الكلام هو الذي يمنح الحياة لعالمنا والرافد الحقيقي الذي يرسم وجودنا.

7 - بيداغوجيا المشروع (الأفق المستقبلي): أهمية تفعيل فكرة المشروع، إن فكرة المشروع في المراهقة تلتصق بين مشروع الذات ومشروع حياة بعبارات (Not، 1987)، أن يتوجه الاهتمام إلى مفهوم الغد لدى المتعلم وفكرة المستقبل في المدرسة، وأن تبرمج أنشطة تربوية في هذا المنحى، لأن المستقبل الواضح لا فقط في عالم المهن والاختصاصات بل في كيفية إدراكه والتمكن الذهني منه ومن ثم مواجهته. وتعد تربية الأفق الزمني والتحكم في الزمن عاملا أساسيّا في إدراك قيمة التعلمات لدى المتعلمين، حيث تؤكد بعض الدراسات أن تعلم الزمن هي المهمة الأساسية للمدرسة. ويتوقف على أفق التقييمات بعث مناخ مساعد للنجاح والتخطيط المستقبلي وصياغة المشروع الشخصي. ومساءلة مفهوم النجاح والسلوك التربوي وفق معايير جديدة تتوافق مع فكرة المشروع الشخصي وتنبني عليه، ولا يمكن لفكرة المشروع الشخصي كفكرة تربوية أن تنشأ إلا بإعادة النظر في

النموذج الهرمي والمركزي للعلاقات الإنسانية داخل المؤسسات، وتهيئة السياق التربوي لبروز المشروع الشخصي في المؤسسة التربوية لدى كل تلميذ وإقحام نوع من الدينامية وإضفاء المعنى على سلوكه داخل المدرسة كفاعل لصيرورته.

خاتمة :

تستوجب استراتيجيات التقييم لا مؤسسة إدارية تضاف إلى الهياكل المتعددة في صلب وزارة التربية بل أن تكون هناك هياكل داخلها وخارجها لتتقاطع المعلومات وتتم مقارنة النتائج، فكل مهمة تتطلب الهيكل الملائم، فلا توجد صيغة تنظيمية وهيكلية مثلى وإنما طبيعة الوظيفة ونوعية الدور، مثلما أن البحوث التربوية لا تتطلب فرقة من الإداريين والمديرين، بل قيادات مشاريع بحثية، كذلك التقييم ليس مهمة إدارية بل تتطلب إثراء المقاربات بتنوع الاختصاصات وميزة الاستقلالية وثراء الآراء والحرية في التمشيات والمسارات والمناهج والتوصيات، وأن لا تخضع إلا لسلطة العلم والمعرفة ومحكمة الضمير.



المدرسة والمجتمع
بحث في علاقة المؤسّسة التّربويّة بالهيئة الاجتماعيّة في تونس منذ توقيع اتّفاقيّة الاستقلال الدّاخليّ

عبد السّلام الحمدي/ جامعي، تونس

مافتئ هذا الموضوع يقضّ مضجعي مذ وطئت قدماي ميدان التّعليم عام ثمانية وتسعين وتسعمائة وألف، إذ لفت نظري أنّ الوعي الجمعيّ يختزل علاقة المدرسة بالمجتمع في ما يشبه عقدا تجاريًا مداره على بيع النّجاح، وتتجلّى هذه النّزعة في مظاهر كثيرة لا يسع المجال للإتيان عليها جميعها، وإنّما نقتصر على ذكر اثنين منها تفي بالغرض، أحدهما أنّ منزلة المدرّس لدى المتمدرس باتت مرتهنة إلى حدّ بعيد بمدى «كرمه» في التّقويم الجزائيّ، فتكون علاقته بتلامذته على أحسن ما يُرام إذا ما سلك سبيل التّساهل في إسناد الأعداد، وتكون متوتّرة في حال التزامه بمنطق الصّرامة. وثاني المظهرين الإقبال الجنونيّ على الدّروس الخصوصيّة طلبا للتّرقّي في سلّم التّدرّج المدرسيّ بقطع النّظر عن المستوى المعرفيّ، وغنيّ عن البيان ما يقترن بهذه العادة اللاّبيداغوجيّة أصلا من إخلالات وتجاوزات.

لا مرية أنّ التّشوّف إلى النّجاح أمر طبيعيّ، بل هو من العوامل المهمّة في تقوية دافعيّة التّعلّم، بيد أنّ انحصار غائيّة التّمدرس في تحقيق هذا المطلب يُفقد علاقة المدرسة بالمجتمع أبعادها الاستراتيجيّة الّتي يمكن إجمالها في ثلاثيّة متداخلة، هي :

- البُعد المعرفيّ، ذلك أنّ من شأن المدرسة أن تزوّد المتمدرسين بمعارف نقليّة وعقليّة.

- البُعد الاجتماعيّ، إذ من مهامّ المدرسة أن تكسب مرتاديها قدرات ومهارات تمكّنهم من الاندماج في دورة الحياة داخل بيئتهم.

- البُعد الوجدانيّ، فمن الموكول إلى المدرسة المساهمةُ في غرس شبكة من القيم لدى المتعلّمين.

في البُعد الوجدانيّ مكمن الإشكاليّة وعليه مدار كلامنا في هذه الأسطر الّتي لا يسعنا أن نستهلّها دون طرح السّؤال التّوجيهيّ التّالي : ما هو رهان المدرسة على المستوى الوجدانيّ؟ أهو نقل الجهاز القيميّ الموروث إلى المتمدرسين أم تقويضه إن لزم الأمر بتلقينهم «قيما تقدّميّة»؟ إنّه سؤال شائك، تطلّبت مواجهته جهودا مضنية على صعيد علم اجتماع التّربية. ولا يطيب لي أن أنساق في محاولة الإجابة عنه إلى

تحديدات نظريّة مستغلقة، فغاية مطمحي رصد ملامح علاقة المدرسة بالمجتمع الآن وهنا، واقتراح خارطة طريق، علّي أساهم بذلك في وضع تصوّر لإصلاح المنظومة التّربويّة التّونسيّة. ولكن لا مناص من مقدّمة نظريّة موجزة تضع الموضوع في إطاره الإشكاليّ، ولنقتصر على استعراض أهمّ ما أفرز علم اجتماع التّربية من اتّجاهات في تحديد وظيفة المؤسّسة التّربويّة إزاء الهيئة الاجتماعيّة.

إشكاليّة وظيفة المدرسة :

ذهب علماء اجتماع التّربية مذاهب شتّى في تقديراتهم لوظيفة المدرسة، تعكس جميعها الطّابع الإشكاليّ لهذه المسألة، ويمكن حصر شتّى مذاهبهم في اتّجاهات أربعة (1) :

يرى أحدها أنّ وظيفةَ المدرسةِ الأساسيّةَ المحافظةُ على ثقافة المجتمع وقيمه ومعتقداته، وهي بذلك تعضد الأسرة وسائر المؤسّسات الاجتماعيّة في تنشئة الأجيال على الاندماج ضمن النّظم الرّمزيّة السّائدة والانتظام داخل الهيئة الاجتماعيّة.

- وكردّ فعل على هذا الاتّجاه الّذي يُنعت بـ «المحافظ» ظهر رأي آخر يقول بوجوب أن تنهض المدرسة بدور تقدّميّ على صعيد تطوير الحياة الاجتماعيّة، فتكون فضاء لإبداع أفكار جديدة وإنتاج نظم اجتماعيّة تلبّي متطلّبات التّغيّرات الحضاريّة.

- وعلى عكس المذهبين المذكورين يدعو اتّجاه ثالث إلى أن تلزم المدرسة موقف الحياد إزاء القضايا الخلافيّة ولا تهتمّ بغير الحقائق الاجتماعيّة المتّفق عليها، وأن تصرف الجهود في تنمية قدرات التّلاميذ ومواهبهم.

- واتّخذ منحى توفيقيًا اتّجاه رابع يقوم على نظريّة التّغيّر والثّبات، في مسعى لدرء التّناقض بين دعاة المحافظة على الثّقافة التّقليديّة وقوى الدّعوة إلى التّغيير والتّحديث، وذلك لتحقيق التّوازن في العمليّة التّربويّة بين الثّوابت والمتغيّرات.

والمتمعّن في هذه الاتّجاهات الأربعة يخلص إلى أنّ المسألة تتعلّق بالمشروع المجتمعيّ المراد إرساؤه، ومن هذا الوجه تكتسب المدرسة أهمّيّتها الاستراتيجيّة الّتي وعاها النّظام السّياسيّ في طوريه البورقيبيّ والنّوفمبريّ، فبنى المؤسّسة التّربويّة على أسس تلبّي حاجياته في ضمان استقراره واستمراره.

المرحلة البورقيبيّة :

قد يكون من فضل الكلام القول إنّ المدرسة اضطلعت في هذه المرحلة بوظيفة التّغيير، إذ توسّلت بها لإنجاز عمليّة التّحديث نخبةٌ حاكمة اكتسبت عبر الدّراسة بالصّادقيّة وبالجامعات الفرنسيّة (2) مرجعيّة فكريّة حداثيّة، وفي هذا الإطار خاضت معركة القضاء على التّعليم الزّيتونيّ باعتباره، من وجهة نظرها، عائقا يحول دون تقويض أعمدة النّمط المجتمعيّ السّائد وتشييد أركان المشروع المجتمعيّ المنشود، فلم تمض على توقيع اتّفاقيّة الاستقلال الدّاخليّ (3 جوان 1955) (3) بضعة أشهر حتّى بات هذا النّوع من التّعليم تحت وصاية وزارة المعارف بمقتضى قانون صدر يوم السّابع عشر من ديسمبر سنة خمس وخمسين وتسعمائة وألف (1955/12/17) (4)، في توجّه لتوحيد الأنظمة التّعليميّة ظهر تحت الاحتلال الفرنسيّ (5)، وتدرّجت سلطة الاستعمار في اتّخاذ إجراءات تخدمه، إذ أقدمت عام ثمانية وثلاثين وتسعمائة وألف (1938) على وضع المدارس القرآنيّة العصريّة تحت إشرافها الإداريّ (6)، ثمّ عمدت سنة ثلاث وخمسين وتسعمائة وألف (1953) إلى سحب برنامج المدارس الابتدائيّة الفرنسيّة العربيّة على نظيرتها تلك القرآنيّة (7). وما إن تمكّنت النّخبة السّياسيّة - الّتي أمسكت بدواليب الحكم بعد الاستقلال التّامّ - من تثبيت ركائز الدّولة حتّى بادرت إلى إنجاز الخطوة الحاسمة، وهي إلغاء التّعليم الزّيتونيّ برمّته عام أربعة وستّين وتسعمائة وألف (1964).

ربّما رأت تلك النّخبة هذه الخطوة ضرورة استراتيجيّة، على اعتبار أنّ إرساء قيم بديلة «تقدّميّة»

تطال الكيان الثّقافيّ الاجتماعيّ القائم مرهون بتفكيك المؤسّسات الحاضنة للقيم الموروثة المتحكّمة في الهيئة الاجتماعيّة، بدونه يمتنع التّغيير الثّقافيّ وتعجز العقول عن تأسيس أبنيتها بما يلائم القيم البديلة (8) ولا يتيسّر تنفيذ أولويّة من الأولويّات البورقيبيّة، وهي إجراء الإصلاح الاجتماعيّ. لكن يبدو أنّ الاستغناء تماما عن التّعليم الزّيتونيّ كان تعبيرا عن جموح الإرادة السّياسيّة في عمليّة التّحديث على حساب منطق التّفكير الاستراتيجيّ الّذي يقتضي توفير قدر من الإجماع يضمن النّجاعة ويقف حائلا دون الرّدّة، فالظّاهر أنّ قرار الإلغاء تمّ بمعزل عن الموقف السّائد في فجر الاستقلال، ولسنا نخال النّخبة التّونسيّة، الّتي لم تزل حتّى سنة ستّ وخمسين وتسعمائة وألف ترنو في الأغلب الأعمّ إلى تعصير المدرسة الزّيتونيّة لا نسفها عن بكرة أبيها (9)، غيّرت رأيها جذريّا خلال بضع سنوات.

ومن اللاّفت للنّظر أنّ إغلاق أبواب الزّيتونة تمّ في سياق تنزيل قانون إصلاحيّ صدر يوم الرّابع من نوفمبر عام ثمانية وخمسين وتسعمائة وألف (04 / 11 / 1958)، وكان من أهدافه توحيد التّعليم (10) وتعصيره (11) على سبيل تحديث المجتمع الّذي لم يزل حتّى ذلك الحين يستند في تضامنه إلى قيم مرتبطة باللّغة والدّين ليس من شأنها أن تتلاشى بمجرّد قلب ظهر المجنّ لبنيان المدرسة التّقليديّة، فهي كامنة في البنية الذّهنيّة الّتي تحتاج صيرورتها إلى أحد سبيلين، إمّا التّغيّر الذّاتيّ الّذي يقتضي مراكمة معرفيّة ومخاضا اجتماعيّا على مدى زمنيّ طويل، وإمّا التّغيير القسريّ المتّسم بالإلزام والسّرعة (12). وقد اختارت النّخبة السّياسيّة البورقيبيّة الحلّ الثّاني غداة الاستقلال، متوخّية استراتيجيّة ثلاثيّة الأبعاد :

- فأمّا البعد الأوّل فالدّولنة بما تعني من احتكار مشروعيّة تمثيل المجتمع ثقافيّا واقتصاديّا واجتماعيّا والتّحكّم في إيقاع تطوّره (13).

- وأمّا البعد الثّاني فالعلمنة بما تستوجب من فصل الدّين عن الحياة العامّة

- وأمّا البعد الثّالث فالتّونسة (14) بما تنطوي عليه من مركزة الانتساب إلى الوطن وإضعاف الإحساس بالانتماء العربيّ الإسلاميّ عمليّا

بدأت الدّولنة تتجلّى في شكلها السّافر منذ ستّينات القرن العشرين (15)، فخلال سنواتها الأولى اتّخذت النّخبة الحاكمة عبر جهازها الحزبيّ قرارين حاسمين في مسار الدّولة التّونسيّة، إذ أعلن الحزب الحرّ الدّستوريّ الجديد بمناسبة انعقاد مجلسه الملّيّ في شهر مارس من عام اثنين وستّين وتسعمائة وألف (1962) تبنّيه الاشتراكيّة، وقرّر في شهر مارس سنة ثلاث وستّين وتسعمائة وألف (1963)، أي بعد أن حال الحول على الإعلان المذكور، اعتماد نظام الحزب الواحد (16). وهكذا تداخلت الهياكل الحزبيّة والمؤسّسات الدّوليّة إلى أن بات ممثّل الحزب بالولاية هو عينه ممثّل الدّولة فيها وأمسى أعضاء لجنة التّنسيق الحزبيّ أعضاء قارّين بمجلس الولاية كاملي الحقوق (17). وبلغ هذا الانسياق نحو النّظام الشّموليّ إلى حدّ تجميع أربع وزارات اقتصاديّة بين يدي شخص واحد، أضيفت إليها وزارة التّربية (18) في شهر جويلية عام ثمانية وستّين وتسعمائة وألف (1968).

ولمّا كانت مسألة العلمنة ببعدها الثّقافيّ العميق قطبَ المشروع التّحديثيّ البورقيبيّ بعد استقلال البلاد، عمد الممسكون بدواليب الدّولة إلى توظيف مؤسّسات التّعليم في إرساء مقوّمات التّفكير الوضعيّ، ولم يكن غير نمط التّعليم الصّادقيّ وقتئذ يصلح لهذا المسعى، فهو يقوم على الازدواجيّة اللّغويّة، وتحظى الفرنسيّة فيه بمنزلة معتبرة تُتيح تمرير القيم البديلة بما تحمل اللّغة وآدابها من شحن ثقافيّ يعبّر عن رؤية أصحابها العلمانيّة للدّين والعالم والحياة، ولهذا كان عمدتَهم عمليّا في سياستهم التّعليميّة الجديدة (19)، ما حفظ للفرنسيّة مكانتها الهامّة وجعلها أداة تدريس العلوم العصريّة وفق رغبة بورقيبة الشّخصيّة (20) بل كرّسها لغةً لأغلب برامج التّدريس في المرحلتين الثّانويّة والعالية (21). وتمّ ذلك على أنقاض التّعليم الدّينيّ الّذي عُدّ القضاء

عليه مدخلا ضروريّا إلى «علمنة المؤسّسة التّربويّة وصبغ الدّراسة بصبغة علمانيّة غير مقدّسة ووضع الأخلاق على أسس نفعيّة» (22).

لقد كانت المدرسة أثفية ضمن ثلاثيّة تضافرت في إجراء عمليّة التّحديث، تمثّل الأجهزة الإداريّة والآلة الحزبيّة أثفيتيها الأخريين (23)، واندرج هذا التّضافر في سياق تسخير كلّ طاقات الدّولة والمجتمع لإرساء دعائم ما سمّي بـ «الأمّة التّونسيّة» (24) عبر بناء «الشّخصيّة التّونسيّة» على أساس من «التّحديث الاجتماعيّ» (25) الّذي كان من مرتكزاته وضع قانون للأحوال الشّخصيّة. والإيمان بوجود «أمّة تونسيّة» متميّزة يعود تاريخها إلى ما قبل تعريب البلاد ونشر الإسلام بها هو واحد من المبادئ الّتي شكّلت ما اصطلح على تسميته بـ «الإيديولوجيا الدّستوريّة الجديدة» (26) وهدف من أوكد أولويّات النّظام التّربويّ في المرحلة البورقيبيّة (27). ولئن أقرّ بعض منظّري هذه الفكرة بأنّ تونس شرقيّة عربيّة إسلاميّة قبل أن تكون شيئا آخر، فإنّ شقّا منهم أوغل في «التّونسة» إلى حدّ تجريدها من أيّ انتماء أوسع عبر القول بأنّها لا شرقيّة ولا غربيّة (28).

لم يَعُدُ السّعي المحموم لتأسيس كيان تونسيّ تحت اسم «الأمّة» كونه ضربا من السّرياليّة ساهم في حفر هوّة بين المدرسة والمجتمع، ذلك أنّ الشّعور بالانتماء الحضاريّ إلى أمّة أوسع نطاقا من حدود الوطن الجغرافيّة كان متجذّرا في أعماق الوجدان الجمعيّ، ولم يكن القول بـ «الأمّة التّونسيّة» يدغدغ بحقٍّ مشاعر التّونسيّين الّذين لم يزل الدّين الإسلاميّ واللّغة العربيّة المحدّدَيْن الحاسمين لهويّتهم الضّاربة في ضمائرهم، ولذلك لم يكن الإعلاء من شأن الفرنسيّة، في البرامج المدرسيّة ولا الأسلوب الانتقائيّ في إدراج المضامين الدّينيّة ضمن المقرّرات الدّراسيّة ليمرّا دون أن يخلّفا شرخا على مستوى علاقة الهيئة الاجتماعيّة بالمؤسّسة التّعليميّة. وربّما كان لتجربة التّعاضد الّتي شهدتها البلاد خلال ستّينات القرن المنقضي دور في توسيع الفجوة بينهما، ذلك أنّه جرى فجأة التّوجّه نحو هيكلة اقتصاديّة سريعة النّسق، دون مراعاة لبنية المجتمع القائمة على نظام في المعاش منسجم مع خصائصه الثّقافيّة، وبما أنّ دور المدرسة قد طغى عليه، بفعل الدّولنة، بُعده الإيديولوجيّ لم يكن بدّ من تحميل الموادّ التّعليميّة ما يخدم ذاك الخيار الاقتصاديّ.

إذن، أفضى ضبط برامج التّعليم على ضوء ثلاثيّة الدّولنة والعلمنة والتّونسة وما داخله من تقزيم لدور اللّغة العربيّة وتهميش للمادّة الدّينيّة إلى نوع من القطيعة الوجدانيّة بين المدرسة وشريحة واسعة من المجتمع. فلئن اقترنت الأولى بالعمل على نشر ضرب من «التّديّن المدرسيّ» أجوف لا يطال أغوار الضّمير الإسلاميّ الجمعيّ، ظلّت الثّانية مشدودة الأعماق إلى ما يمكن أن ننعته بـ «التّديّن الاجتماعيّ» الممتدّة جذوره في بنية الثّقافة التّحتيّة، أعني الثّقافة الموروثة عبر ما يحلو لي أن أطلق عليه اسم «المدرسة الأمّيّة» نسبة إلى الأمّ، أعني الأمّ على الاصطلاح المعروف والأمّ بالمفهوم الرّمزيّ على حدّ سواء.

في ظلّ هذا التّنافر بين الجهاز المعرفيّ المدرسيّ وواقع الوجدان الجمعيّ كان من الطّبيعيّ أن يشهد المجتمع أشكالا من التّعبير عن الرّفض الدّفين لمشروع التّحديث بصيغته البورقيبيّة الصّداميّة إزاء الهويّة ببعديها اللّغويّ والدّينيّ، ولم يكن ظهور ما قد يجوز أن نصفه بـ «التّديّن الاحتجاجيّ» في أواخر السّتّينات وأوائل السّبعينات (29) إلاّ مظهرا من تلك الأشكال، مثّل المسجد مجاله الحيويّ بصفته فضاء لإنتاج المعرفة المنسجمة مع طبيعة المجتمع، في مقابل المدرسة النّظاميّة الّتي أنتجت إطارات تتّسم بالنّجاعة التّقنيّة ولكنّها تحمل عوارض التّأزّم الفكريّ والحضاريّ. ومن جامع الزّيتونة بالذّات انطلق النّشاط الدّعويّ المرتبط بهذا النّوع من التّديّن الطّارئ، لينتقل إلى جامع سيدي يوسف بالحاضرة أين ألقيت دروس أمام شباب متأثّر بالثّقافة الغربيّة (30) وحيث برزت حلقة تدريس نسائيّة سنة إحدى وسبعين وتسعمائة وألف (1971) (31)، ومن هناك توسّع النّشاط ليشمل سائر مساجد البلاد.

المرحلة النّوفمبريّة :

إذن، كان من نتائج السّياسة البورقيبيّة التّحديثيّة أن استعاد المسجد دوره التّقليديّ الّذي سعت لتقويضه، فبات بمثابة مدرسة شعبيّة موازية للمؤسّسة التّعليميّة النّظاميّة، تسدّ النّقص الحاصل على المستوى الوجدانيّ في مناهج التّعليم الرّسميّة، إذ استحالت فسحة ما بعد صلاة الفجر وفترة ما بين صلاتيّ المغرب والعشاء خاصّة حيّزين مخصّصين لدروس سرّيّة في أكثر الأحيان مدارها على تحفيظ القرآن وتعليم التّجويد وغير هذا من العلوم الإسلاميّة الّتي لم يكن لها أيّ حظّ من الاهتمام في طيّات البرامج الدّراسيّة الحكوميّة. وقد أدرك النّظام النّوفمبريّ خطورة ما أمسى المسجد يضطلع به من الوظائف التّربويّة، فعمل على نسف فاعليّته في إطار ما عُرف بخطّة «تجفيف ينابيع التّديّن» (32)، واتّخذت هذه الخطّة عدّة مسارات يهمّنا منها في عملنا هذا مساران اثنان متكاملان، يتمثّل أحدهما في منع أيّ نشاط دعويّ أو معرفيّ داخل المساجد، وأبعدت السّلطة السّياسيّة في ذلك إلى حدّ إيصاد أبواب الجوامع خارج أوقات الصّلاة، فلا تُفتح إلّا لدقائق معدودات تُؤدّى فيها الفرائض على عجل. أمّا المسار الثّاني فمزيد إفراغ برامج التّعليم من القيم الدّينيّة الجوهريّة والاكتفاء بتعاليم مفرَغة من أبعادها القيميّة العميقة.

ولئن نجحت هذه الخطّة في تحقيق هدفها السّياسيّ، وهو التّمكين للسّلطة القائمة عبر شلّ ما يناوئها من القوى الإسلاميّة، فإنّها عجزت عن تطبيع العلاقة بين المجتمع والمدرسة النّظاميّة وجدانيّا، بل عمّقت جفاء الضّمير الجمعيّ، المستتر بفعل القهر السّياسيّ، إزاء التّعاليم المدرسيّة الرّسميّة الّتي تصبّ في مجرى غير مناسب لذهنيّة المجتمع على صعيد القِيَم الحضاريّة. ومن شأن هذا التّنافر أن جعلت علاقة الهيئة الاجتماعيّة بالمؤسّسة التّربويّة تنزع منزعا براغماتيّا، فلم يعد البعد المعرفيّ من مشاغل عائلات المتمدرسين، وإنّما انحصر الاهتمام في حدود المطامح الاجتماعيّة، إذ أمسى المطلوب ما يغنم الفرد بواسطة النّظام الدّراسيّ من الاعتراف الرّسميّ بنجاحه الّذي يحدّد وضعه الاجتماعيّ، بقطع النّظر عن قيمة الحصيلة المعرفيّة الّتي يظفر بها من تدرّجه عبر مختلف مراحل التّعلّم.

هكذا استحالت المدرسة في الطّور النّوفمبريّ مجرّد مصنع للفشل والنّجاح وفق قيم نفعيّة تأخذ بعين الاعتبار متطلّبات الوجاهة الاجتماعيّة ولا تضع في الحسبان المضامين المعرفيّة. وقد أمعنت السّلطة السّياسيّة في تغذية هذا المنزع البراغماتيّ بإجراءات من نوع إدراج المعدّل السّنويّ لتلميذ السّنة الرّابعة من التّعليم الثّانويّ بنسبة 25 ٪ في المعدّل العامّ المتعلّق بمحاصيله من امتحان الباكالوريا، وغنيّ عن البيان ما خلّف هذا الإجراء من آثار سيّئة طالت سلوك التّلاميذ والأساتذة على حدّ سواء بما فرض على عمليّات التّقويم من ضغوط جمّة جرّت إلى تباين ظاهر للعيان بين المستوى المعرفيّ السّائر باستمرار في اتّجاه تنازليّ ومؤشّرات النّجاح المدرسيّ المتطوّرة في نسق تصاعديّ. ومن تداعيات هذه السّياسة التّعليميّة أن برزت ظواهر غريبة، منها حصول تلميذة من تلاميذ شعبة العلوم التّجريبيّة على معدّل عشرين من عشرين في دورة عام 2010 من دورات امتحان الباكالوريا، مع العلم بأنّ أعدادها في بعض الموادّ كانت دون العشرين (19.75 في العلوم الطّبيعيّة والفيزياء والانجليزيّة، 19.50 في الإعلاميّة، 16.75 في العربيّة، 17 في الفلسفة)، ويعود ذلك إلى احتساب ما فوق العشرة على عشرين، من بعض أعداد الموادّ الاختياريّة، ضمن المعدّل العامّ، دون إدراجه في شبكة الضّوارب، على سبيل التّنفيل.

بالتّوازي مع استفحال هذه النّظرة البراغماتيّة إلى النّظام الدّراسيّ الرّسميّ، ظلّت الحاجة إلى مدرسة تلائم بنية المجتمع الذّهنيّة تشتدّ حتّى ظهرت تقنية البثّ التّلفزيّ الفضائيّ في المشهد الإعلاميّ، ومع رواجها وجد التّديّن المكبوت ضالّته في «الدّعاة الفضائيّين» الّذين أتاح لهم إخلاء السّاحة التّونسيّة من الإرشاد الدّينيّ الجادّ والموثوق به أن يروّجوا خطابهم الدّينيّ في أوساط الشّباب، ولاسيّما المنقطعين مبكرا عن

التّعليم الرّسمي الذي ساهم تجريده من القيم الحضاريّة المشكّلة للضّمير الجمعيّ في خلق قابليّة لتقبّل الخطاب الدّعويّ الفضائيّ الحامل لمضامين دينيّة تبدو غريبة عن نمط التّديّن التّقليديّ التّونسيّ الّذي يقوم على ثلاثيّة عقائديّة فقهيّة سلوكيّة، هي : عقيدة الأشعريّ ومذهب مالك وتصوّف الجنيد السّالك.

قد يجانب الصّواب من يحصر أسباب ظهور «التّديّن الفضائيّ» ببلادنا في التّوتّر الّذي يسم علاقة المجتمع التّونسيّ بالمدرسة النّظاميّة على المستوى القيميّ، فلا شكّ أنّ ثمّة عوامل شتّى، ثقافيّة واقتصاديّة واجتماعيّة، يسّرت تأثير الخطاب الدّعويّ الفضائيّ في شريحة واسعة من الشّباب التّونسيّ، لكن من المؤكّد أنّ حالة التّنافر بين القيم المدرسيّة الرّسميّة والقيم الحضاريّة المكبوتة تمثّل أهمّ الدّوافع إلى الارتماء في أحضان «المدرسة الدّعويّة الافتراضيّة»، طلبا لمعرفة الدّين في ظلّ الافتقار إلى الحدّ الأدنى من الثّقافة الدّينيّة الّتي همّشها النّظام التّربويّ الرّسمي، وهي لا تخلو من عناصر التّحصين إزاء ما يسم المحتوى الدّعويّ الفضائيّ من أبعاد نرى تجلّياتها في تصرّفات بعض المتديّنين.

فتعمّد المدرسة النّظاميّة تغييب قيم من نوع «الجهاد» وتركيزها على التّناول السّطحيّ غالبا لقيم من صنف التّسامح أدّى إلى استهجان هذا الصّنف وتيسير تقبّل ذاك النّوع بما يحمّله الدّعاة الفضائيّون من فهم يعكس صرامة جذّابة بالنّسبة إلى متديّن لا يتلقّى في المدرسة من المادّة الدّينيّة غير ما جرّده التّمييع من الجاذبيّة، وربّما كان تدريس الجهاد وما ماثله من القيم داخل المؤسّسة التّربويّة النّظاميّة أسلم للنّاشئة وأحصن للمجتمع من مظاهر السّلوك العنفيّ المستند إلى الدّين، نظرا لطبيعة التّديّن الموروث في بلادنا، إذ الغالب عليه النّزعة الجماليّة الّتي طبع بها التّصوّف أشعريّة التّونسيّين عقائديّا ومالكيّتهم فقهيّا، ونعني بالنّزعة الجماليّة تغليب صفات الجمال في تمثّل الذّات الإلهيّة على صفات الجلال (33)، ما ينعكس على المستوى الفقهيّ ميلا إلى الاعتدال.

لم تكن الدّوافع الإيديولوجيّة وحدها وراء حرص السّياسة التّعليميّة النّوفمبريّة على تسطيح المادّة الدّينيّة المدرسيّة، وإنّما مثّل تدجين المجتمع واحدا من أهمّ الأهداف الّتي تُراعى في ضبط برامج التّربية الإسلاميّة وسائر الموادّ المدرسيّة. فلا عجب، إذن، أن يُصرف النّظر تماما عن إدراج الجهاد ضمن القيم الّتي تحظى بالاهتمام داخل أسوار المدرسة، لما قد ينطوي عليه من الدّافعيّة إلى مواجهة الظّلم والاستبداد اللّذين يسمان النّظام السّياسيّ، ولاسيّما بعد أن استحال هذا شكلا من أشكال التّنظيم المافيوزيّ. وبذلك فقدت المدرسة وظيفتها باعتبارها مؤسّسة من مؤسّسات المجتمع، وباتت جهازا مطوّعا لتكريس هيمنة الممسكين بزمام السّلطة قهرا، يُوظّف في الدّعاية لفائدتهم، حتّى بات تدريس الخطاب الّذي أسّس للحقبة النّوفمبريّة سنّة مفروضة على مدرّسي اللّغة العربيّة والموادّ الاجتماعيّة يجب أن يؤدّوها كلّ عام دراسيّ. إلاّ أنّ هذا التّوظيف الدّعائيّ للمؤسّسة التّعليميّة وذلك الأسلوب الانتقائيّ في التّعامل مع الموادّ الدّراسيّة الدّينيّة لم يحولا دون ظهور تيّار من المتديّنين يستند إلى جهاز نظريّ عقائديّ فقهيّ يشرعن ضربا من العنف ويجوّز التّمرّد المسلّح على السّلطة.

خلاصة وتصوّر :

من أهمّ الاستنتاجات الّتي يفضي إليها النّظر في ما شهدته تونس منذ استقلالها من تجارب تربويّة :

- أنّ البرامج المدرسيّة لم تكن تعبيرا عن إرادة مجتمعيّة شعبيّة، وإنّما كانت استجابة لخلفيّات إيديولوجيّة منبتّة (المرحلة البورقيبيّة) أو مصالح فئويّة ضيّقة (المرحلة النّوفمبريّة)، دون مراعاة لحاجات المجتمع على صعيد الهويّة الثّقافيّة والقيم الحضاريّة، ما أفقد المدرسة فاعليّتها في البيئة الاجتماعيّة على المستوى الوجدانيّ

أنّ النّخبة السّياسيّة عملت على حسم القضايا

الحضاريّة الكبرى (علاقة الدّين بالحياة، علاقة الدّين بالدّولة...) من داخل المدرسة عبر فرض تعاليم في اتّجاه واحد دون مراعاة نمط التّديّن السّائد اجتماعيّا.

- أنّ تقويض البُنى الذّهنيّة السّائدة عبر المدرسة متعذّر ما لم تكن الهيئة الاجتماعيّة نفسها على قدر مناسب من الاستعداد الذّاتيّ لمشروع كهذا.

- أنّ التّوسّل بآليّات الإكراه المدرسيّة لبناء عقليّة جديدة قد يحقّق إنجازات سطحيّة ولكنّه لا يمكّن من إحداث تحوّل جذريّ في أسلوب التّفكير.

هكذا يتّضح أنّ تسخير المدرسة لإحداث تغيير عميق في الهيئة الاجتماعيّة قسرا عمل غير مجد، بل ليس من المهامّ المطروحة على النّظم المدرسيّة أصلا تبديل طبيعة المجتمع ولا حسم قضاياه الكبرى، لأنّ التّغيير الحقيقيّ والحسم الفعليّ لا يمكن أن يتمّا إلاّ بمخاض اجتماعيّ ذاتيّ مرير يتّخذ شكل صراع نظريّ فكريّ وتدافع مدنيّ سياسيّ، في خضمّ الحياة الاجتماعيّة نفسها، بين مختلف التّيّارات الايديولوجيّة. وليس بمستطاع المدرسة في ما يتعلّق بهذا المخاض إلاّ أن تُكسب المتمدرس الحدّ الأدنى من الأساسيّات المعرفيّة والمهارات الذّهنيّة والقدرات الفكريّة الّتي تمكّنه من إثبات وجوده في غمار الحياة المدنيّة.

وعلى هذا يمكن تصوّر علاقة المدرسة بالمجتمع في شكل حلقات متداخلة على خطّي المكان والزّمان، فأمّا البعد المكانيّ فتوجد ثلاث حلقات لابدّ أن يُؤخذ بعين الاعتبار تكاملها ليحقّق النّظام الدّراسيّ نجاعته، هي قاعة الدّرس وساحة المدرسة ومحيطها، وذلك على أساس أنّ المتمدرس إنّما يكتسب أكثر معارفه وأعمقها عبر التّفاعل مع أفراد المجتمع وجماعاته في ساحة المدرسة ومحيطها، ولا يتعدّى الأمر في قاعة الدّرس تهذيب تلك المعارف وإكساب المتمدرس آليّات فهمها وتفهّمها وقدرة التّفكير الموضوعيّ فيها وتبويبها وتنظيمها واستثمارها، ما يعني أنّ المطلوب في قاعة الدّرس المعارف المنهجيّة أساسا. فهذا وجه.

ووجه آخر أنّ الدّافعيّة إلى التّعلّم يعزّ خلقها وتغذيتها بتكلّف أنشطة بيداغوجيّة تُنجز داخل قاعة الدّرس، فلابدّ أن تكون حياة المتعلّم الاجتماعيّة برمّتها مفعمة بما يحمله على تحمّل مشقّة طلب المعرفة، وليس المراد هنا عاملا من نوع الارتباط الوثيق بين التّعليم والتّشغيل، لأنّ هذا الضّرب من العوامل يرجّح كفّة غائيّة التّمدرس المادّيّة على حساب غائيّته المعرفيّة، ويؤدّي إلى اختزال وظيفة المدرسة في إنتاج الموظّفين والعملة كشأنها منذ فجر الاستقلال، وهذه معضلة أخرى لا مناص من مواجهتها، فلئن كانت الحاجة إلى الإطارات الإداريّة والتّقنيّة مبرّرا مقبولا لربط التّعلّم بالشّغل في مرحلة بناء البلاد، فإنّ سياسة الدّولنة الّتي اتّسمت بها تلك المرحلة وتوخّاها النّظام السّياسيّ حتّى قيام الثّورة رسّخت ذهنيّة اتّكاليّة تفتقر إلى روح المبادرة والفاعليّة وتنتظر من الدّولة أن تعالج فوقيّا جميع مشاكل المجتمع بما فيها مشكلة البطالة، وقد عبّرت هذه الذّهنيّة عن نفسها بشكل صارخ بعد الرّابع عشر من جانفي عام أحد عشر وألفين.

يتيح فكّ الارتباط الآليّ بين التّعليم والتّشغيل إعادة الاعتبار للبعد المعرفيّ في علاقة المدرسة بالمجتمع، وقد يبدو هذا المطلب لأوّل وهلة عزيزا، بيد أنّ استقراء بعض الظّواهر الطّارئة بعد الثّورة يبرهن على أنّه ممكن، فما الّذي يفسّر الإقبال اللاّفت للنّظر على ارتياد المدارس الدّينيّة غير النّظاميّة، مع العلم بأنّ شهائدها لا قيمة لها في سوق الشّغل، سوى الدّافعيّة الذّاتيّة المتمثّلة في التّطلّع إلى المعارف الدّينيّة الّتي حُرم النّاس من طلبها زمنا طويلا؟ إنّ الرّهان الأكبر في الإصلاح المأمول استثمار دافعيّة من هذا النّوع تحمل على التّمدرس بمعزل عن مآلاته المستقبليّة من حيث القدرة التّشغيليّة، ولا يتيسّر تحقيق هذا المطمح دون العمل على إنجاز ثورة تطال المسلّمات المتعلّقة بالنّجاح والفشل والوجاهة، وما من شكّ في أنّ الدّور التّوعويّ الأكبر على هذا الصّعيد منوط بمنظّمات المجتمع المدنيّ.

وأمّا البعد الزّمانيّ فقوامه على ثلاث حلقات أيضا، تتمثّل أولاها في مرحلة استيعاب المتمدرس لقيم مجتمعه وأعرافه وتقاليده (التّعليم الابتدائيّ)، وتختصّ ثانيتها بإكسابه القدرات المنهجيّة وترسيخ النّزعة النّقديّة في تفكيره شيئا فشيئا (التّعليم الثّانويّ)، ليتولّى في مرحلة متقدّمة من أطوار مساره الدّراسيّ بناء أفكار خاصّة به يعرضها للتّداول والنّظر فيها ومناقشتها، وهذه هي الحلقة الثّالثة (التّعليم العالي). ولا بدّ أن يواكب هذا التّكوينَ الفكريّ تكوينٌ تقنيّ في إطار يتّسم، عمليّا لا نظريّا فحسب، بعدم المفاضلة بين الذّهنيّ واليدويّ من المهارات والقدرات، على اعتبار ألاّ فرق بين المهن مهما اختلفت أنماطها وأدواتها. ولا يمكن للمدرسة أن تحقّق نجاعتها على المستويين الفكريّ والتّقنيّ كليهما في غياب حركيّة داخل المجتمع تعيد ذاتيّا صياغة منظومة القيم الاجتماعيّة، وتقودها جمعيّات ومنظّمات تبادر إلى طرح أسئلة قد تبدو بسيطة ولكنّها ذات بعد استراتيجيّ يطال التّعليم والتّشغيل وحياة الأفراد الاجتماعيّة عامّة، ومنها هذا السّؤال : ما الفرق بين الطّبيب النّاجع والنّجّار المبدع؟ فبأشباهه مرهون تغيير العقليّة، وعلى أمثاله مبنى نظامنا التّعليميّ المنشود برمّته.

الهوامش والإحالات

1) انظر : الثّبيتي، عبد اللّه بن عايض سالم : علم اجتماع التّربية، المكتب الجامعيّ الحديث - الاسكندريّة 2002، صص243 - 254.

2) الشّاطر، خليفة (إشراف) : تونس عبر التّاريخ، ج3 (الحركة الوطنيّة ودولة الاستقلال)، تأليف جماعيّ، مركز الدّراسات والبحوث الاقتصاديّة والاجتماعيّة - تونس 2005، ص184. التّيمومي، الهادي : تونس (1956 - 1987)، دار محمّد عليّ للنّشر - تونس 2006، ص54. الصّغير، عميرة عليّة : الحاكم بأمره بورقيبة الأوّل دراسات وآراء في عهده - تونس 2011، ص81.

3) كريم، عبد المجيد : موجز تاريخ الحركة الوطنيّة التّونسيّة (1881 - 1964)، المعهد الأعلى لتاريخ الحركة الوطنيّة - تونس 2008، ص169.

4) بن سالم، بلقاسم : التّعليم العصريّ ونظام التّوجيه المدرسيّ في تونس، المطبعة العصريّة - تونس 1988، ص41.

5) اتّسم التّعليم في ظلّ الاحتلال الفرنسيّ بالتّعدّد هيكليّا ومضمونيّا، فإلى جانب التّعليم الزّيتونيّ التّقليديّ وُجد التّعليم الفرنسيّ العصريّ والتّعليم الصّادقيّ ذو الازدواجيّة اللّغويّة والمدارس الابتدائيّة الفرنكو عربيّة ومدارس المؤسّسات الدّينيّة المسيحيّة واليهوديّة (تونس، ص50).

6) بن تمسّك، مصطفى : تطوّر التّعليم في تونس من التّعدّد إلى التّوحيد (قراءة في الفترة الواقعة ما بين عهد الحماية إلى إصلاحات 1969 - 1970)، مقال منشور على الموقع الالكترونيّ «المكتبة.نات»، الرّابط :
http://www.almaktabah.net/vb/showthread.php?t=17151

7) م.ن.

8) موسى، آمال : بورقيبة والمسألة الدّينيّة، إلى أيّ حدّ طغى التّوتّر في علاقة الدّينيّ بالسّياسيّ ؟، سراس للنّشر - تونس 2006، صص63 - 64.

9) تونس، ص56.

10) موجز تاريخ الحركة الوطنيّة التّونسيّة، ص188. تونس، ص54.

11) تونس، ص54.

12) بن الحاج محمّد، طارق : جدليّة التّعليم والتّحديث في تونس غداة الاستقلال، مقال منشور على الموقع الالكترونيّ «أدينات edunet.tn»، ص22.

13) م.ن، ص.ن.

14) في ما يتّصل بفكرة «التّونسة» انظر : المنصر، عدنان : دولة بورقيبة، فصول في الايديولوجيا والممارسة (1956 - 1970)، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بسوسة - سوسة 2004، صص60 - 61.

15) انظر : تونس، صص76 - 97.

16) تونس عبر التّاريخ، ج3، ص186.

17) م.ن، ج3، ص189.

18) تونس، صص92 - 93.

19) موجز تاريخ الحركة الوطنيّة، ص188. تونس، ص54. بورقيبة والمسألة الدّينيّة، ص68.

20) تونس، ص54.

21) م.ن، ص110.

22) بورقيبة والمسألة الدّينيّة، ص71.

23) جدليّة التّعليم والتّحديث في تونس، ص25.

24) في ما يتعلّق بنظريّة «الأمّة التّونسيّة» انظر : تونس، صص60 - 63. دولة بورقيبة، صص52 - 72.

25) جدليّة التّعليم والتّحديث في تونس، ص25.

26) تونس، ص60.

27) يقول محمّد مزالي إنّ «التّونسة» «تقتضي أن يهدف الهيكل الجديد لنظامنا التّربويّ إلى تجسيم كلّ مقوّمات الأمّة وغرس العقيدة الوطنيّة في نفس الشّباب بحيث يؤمنون بأنّهم ينتمون إلى وطن له خصائصه الحضاريّة وله تاريخه وأمانيه، فيعتزّون بالانتساب إليه ويندمجون فيه ويستعذبون البذل والتّضحية من أجل نصرته ومناعته. وهذا لن يكون ما لم يتمّ الاتّفاق بين أهل الحلّ والعقد ورجال الفكر على محتوى هذه التّونسة، وما لم يتيسّر ضبط مقوّمات الأمّة التّونسيّة ومعرفة خصائصها، وما لم يشيّد سلّم القيم الرّوحيّة والأخلاقيّة الّذي به يكيّف الشّباب أعمالهم ومنه يستوحون سلوكهم واتّجاهاتهم» (دولة بورقيبة، ص60).

28) تونس، صص61 - 62.

29) تعتبر أكثر المصادر سنة سبعين وتسعمائة وألف (1970) عام قيام التّنظيم (الحناشي، يوسف : الإسلام السّياسيّ في تونس النّشأة والانبعاث (مواقف ورؤى لراشد الغنّوشي)، ط1، 2012، ص37)، ولا شكّ أنّ قيامه مسبوق بإرهاصات شهدتها أواخر السّتّينات.

30) م.ن، ص.ن.

31) م.ن، ص38.

32) نشرت جريدة «الفجر» التّونسيّة مضمون الوثيقة المتعلّقة بهذه الخطّة في عددها التّجريبيّ الخامس الصّادر بالمهجر، يوم الجمعة السّابع من شهر أوت سنة اثنتين وتسعين وتسعمائة وألف (07 / 08 / 1992).

33) كلّ ما يتعلّق باللّطف والرّحمة من صفات الجمال، وكلّ ما يتعلّق بالقهر والقوّة من صفات الجلال (الجرجانيّ، عليّ بن محمّد : التّعريفات، دار الكتب العلميّة - بيروت 2000، باب الصّاد، ص136).

نحو إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التربيّة

علي بن مبارك/جامعي، تونس

يندرج هذا العمل ضمن محور الندوة المتعلّق بإصلاح التعليم في تونس من حيث تشخيص الواقع والمقترحات البدائل، وتثير مسألة الإصلاح في المجال التربويّ عدّة إشكاليات تتعلّق بالمفهوم والدلالات والخلفيات والمرجعيات والاستراتيجيات المعتمدة في مجال السياسات التربويّة، وفي هذا السياق الإشكاليّ المخصوص أثيرت عدّة استفهامات: هل يمكن عزل الإصلاح التربوي عن مجالات الإصلاح الأخرى؟ وما المقصود بالإصلاح؟ هل يرتبط بالذهنيات أم بالمقاربات والمنهجيات أم تراه ينحصر في الآليات ووسائل العمل؟ هل يعني الإصلاح في المجال التربوي تحديث الوسائل التربوية التي يعتمدها المربّي في التعليم والتربية والايضاح؟ وإذا كان الأمر كذلك ما هو الفرق بين الإصلاح والتحديث؟ أليس طموحنا اليوم أن نحدّث التعليم ونخرج به من غياهب الماضي وتجاربه المؤلمة؟

سنحاول أن نجيب عن هذه الأسئلة وغيرها ممّا لم نذكر من خلال هذه الورقة العلميّة الموسومة بـ «نحو إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربيّة»، ولا نقصد دراسة هذا المجال التربوي الحيوي الجديد في عمومه، فهذا مطلب صعب المنال يستحقّ فرق عمل لتنظر في تطوّر تكنولوجيات التربية على المستوى الدّولي بكلّ تجاربه ونماذجه، وعلى هذا الأساس سنركّز على التجربة التونسيّة محاولين تمثّلها والوقوف عند معوّقاتها وسبل تطويرها، واستفدنا في هذا العمل التحليلي الاستشرافي من تجربتنا في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلّم، إذ اشتغلنا عقدا من الزمن في المعهد الوطني للمكتبية والإعلامية، وشاركنا في بلورة عدّة مشاريع وساهمنا في تدريب رجالات التعليم في هذا المجال التربوي الدّقيق، وينطلق العنوان الذي اقترحناه من مفارقة تدفع إلى الحيرة والاستغراب، فمن جهة تعتبر المنظومة التربويّة الرّسمية التونسيّة أنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتربية مكسب حاصل تحقّق ببلادنا منذ أكثر من عقد من الزمن، فوزارة التربية كما هو حال وزارة التعليم العالي والوزارات الأخرى المعنيّة بالتعليم والتكوين أرست مشاريع كبرى منذ أواخر التسعينات وبداية الألفية الثالثة تعنى بتوظيف التكنولوجيات الحديثة في التعليم والتعلّم وتطوير نظم التعليم عن بعد، واستفادت الوزارات المعنية بتشجيع عدّة حكومات أجنية ومنظّمات وبنوك دولية، فأعطوا الهبات ويسّروا القروض ودرّبوا الكفاءات وأرسلوا المعدّات والبرمجيات والخبرات، وأموال

لا تحصى أنفقت في هذا المجال، فقد تمّ اقتناء آلاف الحواسيب ولواحقها وبرمجياتها، وجهّزت القاعات التعليميّة بأحدث التقنيات وربطت بشبكة الانترنات، وتمّ تدريب الآلاف من رجال التعليم في جميع الاختصاصات على المستويين الوطني والمحلّي، وتتويجا لهذا الخيار عقدت ندوات ومؤتمرات، ولكن من جهة ثانية، لم تصمد هذه التزيينات والتجميلات أمام التقارير الدولية المهتمّة بتكنولوجيات التعليم والتجديد التربوي، فقد صدرت تقارير هنا وهناك صنّفت المنظومة التربية بكلّ ما تنجزه من مشاريع إدماج تكنولوجي ضمن الدول المتخلّفة التي تحتلّ آخر الترتيب، كانت هذه التقارير تقبر في زمن النّظام البّائد، ويقع إخفاؤها فلا تتحدّث عنها وسائل الإعلام ولا يتنبّه إليها من يهتمّ بالتربية والتعليم.

المفارقة التي اختزلها عنوان هذه الورقة العلميّة تكمن في تصديق وهم جعلت منه مؤسسات الإشراف حقيقة صدّقها الجميع، اكتشفنا بعد فترة مديدة من التزيين والتجميل أنّ ما أنجز في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم كان أكذوبة ومطيّة تكسّب بها البعض فأثروا من ورائها وتجمّل بها آخرون فحقّقوا المصالح والامتيازات، وفتحت لهم أبواب الدّاخل والخارج، لقد كان اقتناء المعدّات والبرمجيات والخبرات مرتجلا ومتسرّعا يفتقد إلى استراتيجيا واضحة في المجال، ونتج عن ذلك إهدار المال وإضاعة المجهود والوقت، وتبيّن لنا بعد طول انتظار أنّ ما أنجز من أدلّة في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال لم ير النّور رغم ما أنفق في سبيله من أموال، كما أدركنا بعد سنوات من المجاملات أنّ التكوين الذي خصّ به إطارات التعليم لم يكن جدّيا ولم يقم على أسس تكوينية وبيداغوجيّة صحيحة، بل كان في أغلبه تنزّها وسياحة، كان التكوين ضعيفا ساذجا لا يؤهّل رجل التعليم إلى توظيف التقنيات الحديثة في عمله التربوي، تدرّب المتدرّبون وتحصّلوا على شهادات وطنيّة وأجنبيّة، ولكنّ الأمّية التكنولوجية لم تتراجع، ومشاريع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلّم لم تتطوّر بل ظلّت ساكنة تدور في فضاء مغلق عنوانه إهدار المال والتكسّب من هذا المجال التربويّ الحيويّ الذي أصبح عنوان الحداثة في أغلب المنظومات التربوية في العالم.

المفارقة تكمن في كوننا كنّا نعتقد أنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال وجه من وجوه المنظومة التربوية ببلادنا وحقيقة لا يمكن إنكارها، فاكتشفنا أنّ الموجود لم يكن غير منشود وأنّ الحقيقة التي رسّخها النظام السياسيّ البّائد لم تكن غير حلم واستشراف. فبعض المدارس في بلادنا مازالت متخلّفة لا علاقة لها بتحدّيات هذا العصر، وعدد كبير من قاعات الإعلامية في المدارس والإعداديات والمعاهد وحتى المؤسسات الجامعية مازالت مغلقة غير مستغلّة من قبل المتعلّمين، بل تفيد التقارير أنّ نسبة كبير من التجهيزات المسخّرة لإنجاح مشاريع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال ضاعت أو غيّرت وجهتها أو أستغلّت لأغراض لا علاقة لها بالتربية والتعليم، كنّا نعتقد أنّ المعلّمين والأساتذة والجامعيين اقتحموا باب التعليم الالكتروني الجديد منذ عقد أو يزيد، فابتدعوا التطبيقات التعليمية وأنتجوا المحتويات البيداغوجية التفاعلية المتعدّدة الوسائط ووظّفوا السبورات التفاعلية ومخابر اللغات والمنتديات التعليمية المتاحة عن بعد، وأطّروا تلاميذهم أو طلبتهم من خلال الشبكات التعليميّة، لم يكن ذلك غير تخمينات، فالتعليم مازال في عمومه تقليديا يحتاج إلى إرادة سياسيّة حقيقيّة تطوّره وتنتقل به من حيّز المنشود إلى واقع منشود، وتطهّره من طفيليين ومتكسّبين ومتزيّنين هيمنوا على هذا المجال ومازالوا يؤثّرون فيه اليوم بعد سنتين عن قيام الثورة التونسيّة، نفس الوجوه نجدها وذات الخطابات نسمعها والأموال المهدورة هي نفسها. وتدفعنا هذه المفارقة الخطيرة التي يعكسها عنوان المداخلة إلى طرح سؤال إشكاليّ لا مردّ عنه: هل تحقّق إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التربية ببلادنا أم أنّ ما أنجز كان مجرّد شعار أو منشود تربويّ أدرك الأطراف المعنيّون بالشأن التربوي كلّهم أهمّيته اليوم؟

لا يمكن الإجابة عن هذا السؤال الإشكاليّ دون الوقوف عند خلفيات مصطلح إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والسياقات التي احتضنته وخصوصيّات السياق التونسي الذي يهمّنا في هذه الندوة العلمية الباحثة في الإصلاح التربويّ؟

1 – المفاهيم والدّلالات والسياقات

تحضرنا في هذه المرحلة من العمل عدّة استفهامات، كيف ظهر هذا المفهوم التربوي ذو الطابع الإجرائي في الغرب وكيف وصل إلينا؟ وماهي الخلفيات التي تقف وراء هذا الاصطلاح؟

إنّ استعمال تكنولوجيّات المعلومات والاتصال في التعليم أو إدماجها أو توظيفها أو استثمارها يثير إشكالا اصطلاحيّا يتعلّق أساسا بمستويات الإدماج وبالوضع الإقتصادي والإجتماعي والثقافي المحتضن لهذه الآليّة التعليمة التي أصبحت ضرورة لا استغناء عنها. ولا بدّ أن نعي في هذا الإطار أنّ مفهوم إدماج تكنولوجيّات المعلومات والاتصال في التعليم والتعلّم يتّصف بالتحوّل والتغيّر وعدم الثبات. فدلالاته وتصوّراته وتطبيقاته تتحدّد كلّها وفق الوضعيّة الاجتماعيّة المؤطّرة لعمليّة الإدماج. و لقد نبّه عالم التربية الكندي المعاصر جاك باريولت كما نبّه غيره من المهتمّين بعلوم التربيّة والبيداغوجيا إلى أهمية العامل الاقتصادي في تحديد ملامح التجديد التربوي في كلّ تجلّياته وخاصة في مجال إدماج التقنيات الحديثة في التعليم والتعلّم الذاتي. فهذه الآلية البيداغوجيّة الرّقمية لا يمكن عزلها عن رهانات التنمية والتطوّرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعيشها بلادنا في إطار العولمة. لذلك أصبح خلق كفايات جديدة وتنميتها حاجة ضروريّة لا مردّ عنها. إنّ الإنتقال من حالة الإستعمال السطحي للتقنيات الرقمية في التعليم إلى حالة النضج الفني والبيداغوجي والتوظيف المسؤول يتطلّب تصوّرا للدرس المزمع إنجازه ولكيفيّة تقبّل المتعلّمين له. وهكذا نلاحظ أنّ استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم يتحدّد دلالة وتطبيقا بحسب كفاءات الإطار التربوي البيداغوجية والفنيّة وبحسب تحمّسه لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم. و إذا كنّا نرغب فعلا في ضبط دلالات واقعيّة وعملية بعيدة عن المثالية والخيال فلا بدّ أن نعي الواقع : واقع البلاد وواقع المؤسّسة وواقع الإطار التربويّ وواقع المتعلّم. بل علينا أيضا أن نفهم وضع مواد التعلّم المختلفة والآفاق التي تنتظرها في خضم ما تشهده المنظومة التربويّة من تجديدات وتطوّرات نتجت عن الثورة الرّقمية المعاصرة في مجال الاتصالات والمعلومات. ولذلك أصبح الحديث مشروعا عن حاجة التربية لاستعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في تعليمها.

ونظرا إلى خضوع المفاهيم إلى سنن التغيّر والتطوّر فلا بدّ أن نتعامل بوعي تحليليّ نقديّ مع هذه الآليّة التربوية المستحدثة، فهي مفاهيم مرتبطة بتجارب مختلفة، فالمفاهيم لا تستورد لأنّها مرتبطة بسياقات مختلفة، ولذلك لا بدّ أن نهتمّ بالبعد الوظيفيّ لهذا المفهوم، وحتّى نفهم دلالات اصطلاح «إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية» لا بدّ أنّ نستحضر المفهوم كما تجلّى في تجربته الأوروبية، ومردّ ذلك أنّ تجارب الإدماج التربوي في العالم العربي بما في ذلك تونس جاءت استنئاسا بالتجارب الغربيّة وأحيانا تحت ضغط منظّماتها الماليّة والبنكيّة. وهذا التمشّي المنهجي يجعلنا ننظر إلى دلالات هذا المفهوم نظرة تحليلية نقدية تساعدنا على فهم وضعنا الحقيقيّ بعيدا عن التزيين والمجاملات وتبيّن المسارات التي التي سلكناها والصّعوبات التي حالت دون تحقيق منشودنا والحلول التي تساعدنا على تجاوز تلك الصعوبات واقتراح مناويل علمية ناجعة.

وجدير بالذّكر أنّ اختراع الحاسوب وما ارتبط به من لواحق وبرمجيات لم يكن معزولا عن مجالات الحياة بما في ذلك مجالات التربية والتعليم، ولكنّ الملاحظ أنّ علماء التربية وخبراء البيداغوجيا التفاعليّة أدركوا أنّه من الممكن توظيف التكنولوجيا تعليميا ولكن من الصعب توظيفها تربويّا، ولقد أصبح هناك حديث منذ السبعينات من القرن العشرين عن استعمال الحاسوب في

التربية (computer use in education) واستعماله في الفصل الدراسيّ (computer use in the classroom)، وهذه المصطلحات على قدمها مازالت شائعة إلى اليوم ومستعملة في الوسط التربوي، ونفهم من ربط الحاسوب بالتربية والفصل، أنّ التفكير في البداية كان متجها نحو الاستغلال في تطوير العملية التربوية وفي الأداء البيداغوجي في الفصل الدراسي، بمعنى استعمال مجموعة من المعدّات المعلوماتية والبرمجيات في عملية التدريس، وهذا يعني أنّ الكمبيوتر وفّر وسائل تعليميّة جديدة قادرة على توفير وسائل تعليميّة جديدة يتسلّح بها المدرّس في أدائه المهني.

وازداد هذا المطلب التجديديّ إلحاحا في مطلع الثمانينات مع ظهور مقاربات بيداغوجيّة جديدة تحاول احتواء الثورة المعلوماتية والتكنولوجيّة والاستفادة منها، وأصبح اصطلاح الحاسوب والكمبيوتر لا يفي بالحاجة، وشاع في المجتمعات الغربية في تلك الفترة مصطلح «تكنولوجيا المعلومات» (IT)، ثمّ ظهر سنة 1992 مصطلح جديد احتوى الثورة الاتصاليّة الهائلة والشبكات المعلوماتية العملاقة، وأصبح المختصّون يتحدّثون عن «تكنولوجيا المعلومات والاتصال» (ICT) وتوظيفاتها التربوية والتعلّميّة. ولم يكن الحديث عن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال حكرا على قطاع التعليم بل القطاعات كلّها، واشتغل علماء التربية وخبراء البيداغوجيا على تجديد المنظومات التعليمية والاستفادة قدر المستطاع من مكاسب الحضارة الإنسانية في المجال التكنولوجي، واختلفت المصطلحات باختلاف المقاربات البيداغوجية والتصوّرات المتعلّقة بالتكنولوجيا في علاقتها بالتربية في مجتمع أخذ ينحو منحى مجتمع المعرفة منذ أواسط التسعينات وبدايات القرن الحادي والعشرين.

فنجد حديثا عن استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الفصل الدراسي (ICT Use in schools)، واستعمالها في التربية (ICT Use in education) ويعكس هذا الاصطلاح بعدا براغماتيّا مصلحيّا يتعامل مع التقنيات باعتبارها وسائل تيسّر التعليم وتسهّل توضيح الدرس، فهي ليس سوى وسائل إيضاح متقدّمة، ويطرح هذا الاصطلاح طبيعة العلاقة الممكنة بين الهدف البيداغوجي والمشغل التكنولوجيّ، فالتكنولوجيا الرقمية توفّر عدّة تقنيات وخدمات وآليات والمعلّم أو الأستاذ ينتقي بكلّ إرادة وحرّية ما يراه مفيدا في أدائه التربويّ، ولكنّ المنظومة التربوية بكلّ مكوّناتها قد تجد نفسها مجبرة على تحديث مناهجها ووسائلها، فالثورة المعلوماتية والاتّصاليّة ثورة عارمة لا يمكن صدّها أو مقاومتها، أثّرت في كلّ المجالات بما في ذلك مجال التعليم، ولذلك كثر الحديث في الأدبيات الغربيّة المختصّة عن تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتربية (the effects of ICT in education)، ونفهم من هذا التوصيف أنّ مجال التربية والتعليم متميّز عن مجال التكنولوجيا فكلاهما مستقلّ بذاته ولكنّه منفتح على الآخر، وعلى هذا الأســاس فضّل بعض المختصّين الجمع بين المجالين على سبيــل العطف من خلال الحديث عن «تكنولوجيــا المعلومات والاتصال والتربية (ICTs & Education)، ورأى فريق آخر من المختصّين أنّ التخوّف من هذه التكنولوجيات المساعدة لا مبرّر له، فالحدود بين المعارف أصبحت هشّة، والتكنولوجيا لم تعد مجرّد آلات وتقنيات بل أصبحت ثقافة وشكلا من أشكال الوعي، نفهم من خلاله المحيط ونطوّر عبره الكفاءات والعلاقات، فالمعلّم كما هو حال المتعلّم لا بدّ أن يعيش التكنولوجيا ويفكّر من خلالها ويتعلّم بواسطة آلياتها، وعلى هذا الأساس تحدّثوا عن علاقة إدماج أو دمج كما يقول عرب المشرق، ويعني إدماج تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التربية ICT Integration into education وتوطيد العلاقة بين الكفاءات التكنولوجيّة من جهة والأهداف التربوية المخصوصة من جهة ثانية، وتتحوّل العلاقة من علاقة استعمال براغماتي إلى علاقة اندماج بيداغوجي يحافظ فيه كلّ طرف على خصوصيّاته ولكن لا يستطيع الاستغناء على الطرف الآخر، ويتطلّب هذا العمل التربويّ مجهودا كبيرا على عدّة أصعدة، إذا تمّ التركيز

على تطوير المقاربات البيداغوجيّة وإنشاء علم يعنى بهذا المجال، وهو علم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التمشّي التربوي، ويعرف هذا العلم اختصارا عند فونكوا بـ « ticelogie"، وحفّ بهذا العلم عدّة معارف بيداغوجية من قبيل بيداغوجيا الإدماج (Pédagogie de l'integration) وتعلّميّة تكنولوجيا المعلومات والاتصال (Didactique des TICs)، وندرك مدى مساهمة البحث العلمي في تطوير المقاربات المتعلّقة بتوظيف التكنولوجيات الرقمية في التعليم والتعلّم. فقد احتضنت الجامعات هذا المبحث الجديد، وساهمت عدّة علوم في توجيهه الوجهات التي وصلت إلينا من خلال ترجمة النصوص ومقارنة التجارب. وبالتوازي مع هذا المدد العلمي البيداغوجي شهدت المجتمعات الغربية منذ سنة 1992 موجة من الاستثمارات النوعية والكمية في مجال تكنولوجيات التربية، وساهم القطاع الخاص بقسط كبير من هذه الاستثمارات، واهتمّ هذا المجال التجاري بتطوير المعدّات والبرمجيات وتصميم المحتويات الرقمية التفاعلية والتنمية المهنية والتدريب، ومع إطلالة القرن الحادي والعشرين ظهرت عدّة مشاريع كبرى في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال أشرفت عليها حكومات أو منظمات دولية أو أوروبيّة.

ويبدو أنّ العلاقة بين «تكنولوجيا المعلومات والاتصال» و«التربية» أخذ بعدا جديدا منذ بداية التسعينات من القرن العشرين، وأصبح الخبراء يدركون أنّ التكنولوجيا ليست مجرّد معدّات وتقنيات، بل هي ثقافة ورؤية للكون والإنسان، ولذلك ظهرت تكنولوجيات جديدة ذات بعد ثقافي من قبيل «تكنولوجيا المعرفة» و«تكنولوجيا الثقافة» و«تكنولوجيا التكوين» و«تكنولوجيا البحث» . . ، وهذا يعني أنّ المعلّم كما هو حال المتعلّم لا بدّ أن يعيش التكنولوجيا وأن يفكّر من خلالها، وأن لا يشعر بغربة تجاهها وهو يستعملها، لا بدّ أن تستحيل التكنولوجيا جزءا من شخصيته واهتماماته، وعلى هذا الأساس تحدّثوا عن إدماج أو دمج كما يقول بعض المشارقة، ويعني الإدماج «Integration" في مجال التربية توطيد العلاقة بين الكفاءات التكنولوجيّة من جهة والأهداف التربويّة المخصوصة من جهة ثانية.

2 – الحاجة إلى استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم والسّبل إلى ذلك

يحتاج المربّي إلى تجديد منهاجه في التدريس حتّى يستجيب إلى رهانات المنظومة التربويّة الجديدة. وهو مشروع يراهن أساسا على تنمية وتوظيف كفاءة استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال واستثمارها من قبل المتعلّم. وممّا لا شكّ فيه أنّ التلميذ أو الطالب اليوم ينتظر مقاربات تربوية جديدة وناجعة نظرا لاطلاعه على الإعلاميّة وأنشطتها منذ زمن مبكّر. ولا نبالغ إذا اعتبرنا النجاعة في التدريس أصبحت مشروطة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال. وهذا التجديد في المنهج سيغيّر بطبعه من تصوّرنا لمسألة المعرفة ولطبيعة العلاقة بينها من جهة وبين المعلّم والمتعلّم من جهة أخرى. ولا يجب أن نغفل عن أمر مهمّ يتمثّل في التحوّل الخطير الذي تشهده اليوم بيداغوجيّات الأداء من مثلث بياجيه الذي يتمحور حول ثلاثيّة المعرفة والمعلّم والمتعلّم إلى ثلاثي جديد يجمع بين المعرفة وبناء الذّات وحسن التصرّف وقد تعمّق جان هوسايي في تحليل هذه الثلاثيّة (savoir, savoire être, savoir agir) ولا يمكن الحديث عن بناء الذّات وحسن التصرّف إلاّ في إطار إعداد أنشطة تفاعليّة بواسطة بعض البرمجيات المختصّة تقود المتعلّم نحو اكتساب الكفايات اللازمة وتقويم نشاطه والوقوف عند نقاط ضعفه حتّى يعمل على تداركها وتذليل الصّعاب المتعلّقة بها. وتمثّل كلّ المواد التعليميّة تربة خصبة لإنجاز مثل هذه الأنشطة التفاعليّة حيث تتلاقح المادّة الأمّ مع الإعلامية وما يتبعها من تكنولوجيات اتصال ومعلومات.

إنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية

ليس مجرّد عمل فنّي بل هو عمل تربويّ بيداغوجيّ بامتياز، وهذا يعني أن العمل التربويّ الإدماجيّ يتطلّب تصوّرات تعليمية جديدة تستطيع أن توظّف التكنولوجيا توظيفا بيداغوجيا مفيدا وبناء، ولذلك أكّد المختصّون على عملية التخطيط للدروس المزمع إنجازها، ويكون التخطيط في شكل سيناريو تربوي تضبط فيه الأهداف والتكنولوجيات الموظّفة، وتعتبر هذه المرحلة العمود الفقريّ لعمليّة استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التعليم. إذ يعدّ السيناريو بمثابة المخطّط المؤطّر والموجّه لعمليّة التوظيف. ويحدّد المعلم أو الأستاذ في هذه الوثيقة كلّ ما يتّصل بالمحتوى الرقمي المزمع إنجازه من مادّة معرفية وتوجيهات بيداغوجيّة وآليّات فنّية. ويمرّ إعداد السّيناريو عادة بالمراحل التّالية :

تحديد الكفايات المستهدفة

ينبغي للمربّي صاحب الدرس أن يحدّد الكفايات المزمع تحقيقها من خلال درسه ثمّ يوزّعها على مختلف مراحل الحصّة ونتقيّد في هذا الإطار بالبرامج الرسمية فنحترم توجيهاتها وملاحظاتها. ولكن الإضافة تكمن في توسع مجال الأهداف لتمسّ ما هو معرفي وعلمي واجتماعي كما تشمل تحقيق الكفايات المتعلّقة باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال من قبيل تبيّن كيفيّة معالجة النصوص والصور والبحث الالكتروني واستثمار المعطيات المتوفرة بشبكة الأنترنات والمشاركة في المنتديات والتواصل مع الأنشطة التفاعلية خاصّة إذا تعلّقت بتمارين اللّغة بكلّ تفريعاتها.

تقسيم السيناريو إلى مراحل

يقسّم الدرس إلى فقرات متنوعة الأنشطة متقايسة أو متفاوتة من حيث الحيّز الزمني بحسب عدد وطبيعة الكفايات المستهدفة. ولا بدّ أن يراعيَ المربّي مَقامَ التّعلّم وطبيعة المتعلّمين فيدخل بعض اللّيونة على فقرات الدّرس بحيث قد يضطرّ إلى تغيير مرحلة بأخرى أو تقليص الحيّز الزمني المخصّص لها أو تمديده بحسب تقدّم الدّرس وبحسب تحقّق الكفايات المستهدفة. ونلمّح في هذا الاطار إلى أنّ سيناريو الدرس المدمج المتاح عن بعد لا يتقيّد وجوبا بهذه المراحل الزمنيّة لأنّ المتعلّم سيجد نفسه في فضاء افتراضيّ متميّز عن فضاء القاعة المخصّصة للإدماج.

اختيار المادّة المعرفية المناسبة لكلّ مرحلة

كلّما دقّق الأستاذ في معارفه ونوّع فيها كلّما كان الدّرس ناجعا ومفيدا سواء كان بحضور المتعلّمين أو كان متاحا عن بعد. فكلّ مرحلة من مراحل الدّرس تعتمد على مجموعة من الأنشطة تنتهي بفائدة معرفيّة يتوصل إليها التلميذ من خلال التقويم الذاتي. و من الأفضل أن تكون هذه الفائدة المعرفية موجزة وبسيطة ومرتبطة بالأنشطة المنجزة في كلّ مرحلة. وفي هذا الإطار لا بدّ أن نذكر صعوبة تعترض المتعلّمين الباحثين عن دروس منجزة متاحة في شبكة الأنترنات، تتمثّل في اختلاف مناهج التدريس والمصطلحات المعتمدة في التعليم بين المشرق والمغرب وأحيانا في البلاد الواحدة. ولا بدّ لمعدّ الدرس المدمج أن ينبّه إلى ذلك عندما يقترح في درسه قائمة الموارد الرّقميّة الإضافية وذلك قصد التوسّع لمن أراد أن يتوسع.

اختيار الأنشطة التفاعليّة الموظّفة في كلّ مرحلة

تتيح لنا البرمجيّات التعليميّة عدّة أنشطة تفاعليّة حيث تقترح أشكالا مختلفة من الأسئلة تستجيب لطبيعة الكفايات المزمع إنجازها في مرحلة محدّدة من الدرس. وعلى الأستاذ أن يتصوّر حاجة المتعلّم في هذه المرحلة حتّى يحسن اختيار التمارين والأنشطة ثمّ يصلها بالأهداف البيداغوجيّة والمعرفيّة والتقنية المزمع تحقيقها.

اختيار البرمجات التي تحقّق هذه الأنشطة

يمكن أن نميّز بين صنفين من البرمجيّات يوظّف الصنف الأوّل في إنجاز التمارين والأنشطة التعليميّة دون غيرها، من بينما توظّف بقيّة البرمجيّات في عدّة مجالات من بينها التعليم وإنجاز المحتويات الرّقميّة وبرمجيّات معالجة الصّور وتنظيمها وبرمجيّات معالجة الصوت. . .

تحديد المعدّات اللاّزمة لإنجاز السيناريو

لابدّ أن يحدّد الأستاذ المنجز المعدّات اللاّزمة لتقديم درسه ويُستحسن أن يتقيّد الاختيار بطبيعة المعدّات المتوفّرة بالمؤسّسة حتىّ يكون السيناريو واقعيّا وقابلا للتحقيق. وهنا بإمكان الإطار التربوي أن يتحصّل على قائمة المعدّات المتوفّرة من إدارة المؤسّسة.

اختيار الموارد الرّقميّة المناسبة

يعدّ اختيار الموارد الرّقمية المناسبة جزءا من إنجاز الدرس إذْ أنّ الهدف الرئيسي من تكنولوجيا المعلومات والاتّصال يكمن في الانفتاح على العالم والتواصل مع تجارب الآخرين. ولكنّ هذا الاختيار لا بدّ أن يكون دقيقا يراعي فيه المربيّ الأهداف البيداغوجية التي تحدّدها الوثائق الرّسميّة. فمن خلال إبحارنا في شبكة الأنترنات وخاصة في الشبكات التربويّة ننتقي ما نراه صالحا من المواقع ونحيل عليه المتعلّم للتوسّع ويمكن أن نمكّنه من الاطلاع على احداها أو أكثر في آخر الحصّة أو في وسطها أو في آخرها بحسب السيناريو المعتمد.

ونخلص في خاتمة هذا العمل إلى القول بأنّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال أصبحت آليّة من آليات الأداء التربوي لا يمكن الاستغناء عنها، ولئن وجدنا بعض المحاولات الفردية والجماعية فإنّ هذا المجال مازال هشّا تنقصه العزيمة والجدية والإرادة السياسية الحقيقيّة، وإذا استحضرنا التجارب الناجحة في هذا المجال سواء كان في أوروبا أو أمريكا أو آسيا فإنّ سرّ النجاح ارتبط بمجموعة من المداخل الأساسيّة من قبيل تطوير المقاربات البيداغوجيّة التي تعنى بتوظيف التقنيات الحديثة وإنشاء معارف تعنى بهذا المجال وتعمل على مستوى الجامعة والبحث العلمي من أجل تطوير القطاع وتحقيق الجودة فيه، كما لا بدّ أن ننبّه إلى أهمية القطاع الخاص في تطوير هذا المجال، وبقدر ما يساهم القطاع الخاص في أوروبا في ترسيخ ثقافة تكنولوجيات التعليم فإنّ قطاعنا الخاصّ مازال ينظر إلى الأمر بانتهازية ووصولية واستهتار، فلا نجد مؤسسات خاصة متخصصة بصفة مهنية في هذا المجال، ولذلك كانت أغلب الأعمال التي أنجزت من قبل القطاع الخاص لصالح المؤسسات التربوية العمومية فاشلة وغير مفيدة ومستنزفة لأموال الدولة دون جدوى تذكر.

ولنا أن ننبّه إلى أهمية المجتمع المدني والجمعيات في تطوير هذا المجال، ولكنّ مؤسسات الإشراف مازالت حتى بعد الثورة تتعامل بالآليات القديمة ولا ترى من المفيد الاستفادة من تجربة الجمعيات، وهذا خلل استراتيجي لا يستهان به، إذ نجد عدّة جمعيات تربوية جادّة ينشط فيها خبراء ومختصون يمكن الاستفادة من تجاربهم وخبرتهم خارج إطار الربح والتكسّب، وجدير بالذكر أنّ نجاح التجارب الأوروبيّة وفشل بعض التجارب العربية يعود أساسا إلى وجود أو غياب استراتيجيّات وطنية واضحة في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية. فلا تنسيق بين المؤسسات المعنية بالقطاع حتّى داخل الوزارة الواحدة، والبرامج ارتبطت بأشخاص، وبزوال الأشخاص تزول البرامج والمشاريع.

وحتّى نتجاوز الصعوبات ونلتحق بركب فاتنا ومازال يفوتنا فلا بدّ أن نتّخذ الإجراءات التاليّة:

- تحرير قطاع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التربية والتعليم والتعلّم والتدريب من الطفيليين والانتهازيين الذين تكسّبوا في العهد البائد ومازالوا يتكسّبون بطرق وأشكال جديدة.

- القطع مع المنهج السابق في التعامل مع هذا الملفّ التربوي الخطير، ويتمثّل هذا المنهج في الاهتمام بالشكل وعرض الإحصائيات وكثرة الحديث عن المنجزات والتجهيزات دون الاهتمام بغرس ثقافة حقيقيّة تعنى بالتوظيف المسؤول للتكنولوجيا في المجال التربوي.

- إيقاف الإنفاق على هذا المجال في كلّ الوزارات المعنية حتّى تتضح الرؤية ويحسم في ملفات الفساد التي لم تفتح بعد، فمواصلة الإنفاق في هذا المجال دون مراجعة خيانة للثورة وأهدافها.

- تثمين الكفاءات المتعلّقة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم واعتمادها في الانتدابات والترقيات.

- ضرورة تكوين الطلبة الجامعيين المؤهلين للتدريس في مجال تكنولوجيات التعليم.

- الاتفاق على سياسة وطنية في هذا المجال تستثمر أخطاء الماضي بشجاعة وجدية وتقترح استراتيجيات عملية ودقيقة.

- فتح باب الشراكة والتعاون مع المجتمع المدني والجمعيات التربوية.

لا ندعي في هذا العمل الإلمام بكلّ جوانبه، أو الوقوف عند مختلف صعوباته، ولكنّ قصارى جهدنا أنّنا حاولنا التعريف بمجال تربويّ مازال كثيرون لا يعرفونه حقّ المعرفة، وكلّ أملنا أن يثير هذا الموضوع فضول الفضوليين من باحثين وإعلاميين ومسؤولين مخلصين، فيفتحون الملفّات ويطرحون الموضوع بعمق وجدية وشجاعة، فلا يمكن أن نتقدّم ونتطوّر في هذا المجال في ظلّ خطابات تقوم على المجاملة والمغالطة والايهام

الهوامش والإحالات

Riel, M. (2002). The Beliefs, Practices, and Computer Use of Teacher Leaders. Irvine, CA: University of California.

Robertson, H-J. (2003). Toward a theory of negativity: Teacher education and information and communications technology. Journal of Teacher Education, 54 (4), 280-296.

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. Journal of Teacher Education, 54 (4), 297-310.

Sime, D., & Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. Journal of Computer Assisted Learning, 21, 130-142.

Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., et al. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. Journal of Computer Assisted Learning, 20, 413- 425.

Tearle, P. (2003). ICT implementation: what makes the difference? British Journal of Educational Technology, 34 (5), 567-583.

UNESCO. (2002). Information and communication technology in education: A curriculum for schools and programme of teacher development. Paris: UNESCO.

Van Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. Journal of Educational Computing Research, 25 (2), 141-157.

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: current use and future needs. British Journal of Educational Technology, 31 (4), 307-320.

Zhao, Y., & Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 5, 53-62.

التّربية والمجتمع : الهدر المدرسيّ

علي موسى/ باحث، تونس

تــــمهيد :

يملي النظام العالمي اليوم على المؤسسة التعليمية تحدي الانصهار في معرفة القرن الواحد والعشرين وهو من أكبر التحديات التي تواجهها المدرسة إلى جانب رهان المجتمع على النظام التعليمي في إعداد الأجيال للمستقبل والى أهمية الاستثمار في التعليم لتطوير الرأس المال البشري لذلك ستواجه المؤسسة التعليميّة اليوم رهان الجودة (1). لأن التعليم أصبح يشكل العنصر الأساسي والأهم للتنمية وعرفت المؤسسة التعليمية في تونس من خلال الإصلاحات التعليمية خيارات إستراتجية كمجانية التعلية وإجباريته في كل الإصطلاحات (2).

والتي بمقتضاها ارتفعت نسب التمدرس ودعّم هذه الإستراتجية الإنفاق المالي الهام الذي خصصته الدولة للتعليم الذي وصل إلى نسبة 16،5 % من مجمل ميزانية الدولة سنة 2007 وهي نسبة هامة، إلا أنه في المقابل أصبحت تعيش المؤسسة التعليمية اليوم التدنّي العام لمستوى التعليم العمومي.

لكن الواقع الاقتصادي العالمي يفرض علينا في عالم اليوم ألا نعتبر تمدرس التلاميذ مجرد كلفة اجتماعية وعبءًا ثقيلا تتحمله الدولة بل يجب التعامل مع المؤسسة التعليمية باعتبارها مؤسسة استثمار في الموارد البشرية، فيصبح التسرب والرسوب مؤشرات تعتمد لتحديد مردود النظام التربوي (3) ويصبح رهان الجودة مطروحا على المؤسسة التعليمية لمواجهة تحديّات القرن الواحد والعشرين.

- كيف تأسست علاقة المجتمع التونسي بالمؤسسة التعليمية؟

- ماهي المقاربة السوسيولوجية التي اهتمت بدراسة ظاهرة تدني النظام التربوي؟

- ماهي مؤشرات الهدر المدرسي بالمؤسسة التعليمية بتونس؟

المؤسسة التعليمية والمجتمع التونسي:

اعتمدت دولة الاستقلال على المؤسسة المدرسية كجهاز لتحديث المجتمع التونسي، لأنّ التخلف الاجتماعي والقبلية الجهوية والعروشية حسب توجه الإرادة السياسية في بداية الاستقلال لا يقضى عليها إلاّ بالمدرسة كما أن التنمية الاقتصادية وبناء الدولة الحديثة لا يتحقق إلاّ بخرّيجي المدرسة.

وهذا ما أكّد عليه «بورقيبة» في خطاب 25 جوان 1958 حين قال :

«...يجب أن نبدأ بمعالجة مشاكل التعليم لأن كل

مَيدان يتوقف على التعليم... يجب أن نكيّف التعليم بما يمكننا من ملاحقة الحضارة وتدارك ما فاتنا... مهما كانت التكاليف» (4).

المؤسسة المدرسية في تونس هي مشروع لدولة الاستقلال وليست بطلب من المجتمع أو وليدة عنه بقدر ماهي نتيجة.

وإلى جانب هذه الإرادة السياسية تؤكد الأبحاث التاريخية أن الجامع الأعظم في تونس هو أول جامعة في العالم... ويشتمل على تعليم تقليدي ذي طابع ديني.

إضافة إلى التعليم الزيتوني وإصلاحات 1912 التي جعلت منه تعليما يجمع بين مستويين الثانوي والعالي (5).

هذا ما يجعلنا نستنتج تغلغل حب العلم والمعرفة وقبول فكرة الإصلاح التعليمي عند التونسي.

فالمؤسسة المدرسية بعد الاستقلال تتنزل في إطار منظومة مجتمعية سعت الدولة إلى كسبها والمراهنة عليها لتحقيق :

- تكوين إطارات عليا للدولة :(تحقق الحراك الاجتماعي لبعض الفئات)
- تكوين إطارات للإدارة
- تغيير المرأة التونسية
- تحديث القيم في المجتمع

هذه الأهداف التي بنيت من أجلها المدرسة في دور الريادة كلها نسبيّا تحققت وانطبعت معها في ذهنية التونسي الصورة بأن المدرسة هي مجال الحراك الاجتماعي.

لكن يطرح السؤال اليوم :

ـ هل مازالت نفس المهام مطلوبة من المدرسة؟

ـ هل هي قادرة وقابلة أن تبقى في هذه المهام ؟

كل المؤشرات تدل اليوم على:

- تغيّر صورة المدرسة عند التلميذ
- نقص وتراجع رغبة التلميذ في الإقبال على المدرسة
- لم تبق المدرسة هي المصدر الوحيد للمعرفة
- لم يعد ينظر إليها كمجال للرقي الاجتماعي

في المقابل نجد الولي رغم معرفته بهذه الحقائق لكنه مازال يدفع كل الإمكانيات من أجل أن يبقى ابنه في المدرسة ولا يرى له أيّ مكان غير المدرسة، رغم ضعف المراهنة اليوم على المؤسسة المدرسيّة في الرقي الاجتماعي ،إلا أنها مازالت تمثل في ذهن الولي وسيلة للحراك الاجتماعي وهذا تناقض (Paradoxe) بين المؤسسة المدرسية ومجتمعها فرغم ضعف الاستثمار في مدرسة اليوم ورغم الاقتناع بصعوبة استثمار الشهائد المدرسية لم يضعف تعلق الولي بالمدرسة ومن ثمة يصعب تغيير هذه العقلية عند التونسي.

في المقابل نجد في مجتمعات أخرى عقلية عكسيّة، ثمة من يفخر لأنه لم يكن من الفئة الاجتماعية المثقفة.

وتبيّن أن المعرفة والعلم في تونس بقيا ملتصقين بالمؤسسة المدرسية وبقي الوليّ يدفع كل شيء من أجل المدرسة رغم التراجع الذي يعيشه خريجو المدرسة ومازال الضمير الجمعيّ يقيّم الأشخاص بحزمة الشهائد المتحصل عليها رغم تراجع حظوظ الشهائد في الحراك الاجتماعي وهذا كله تأكيد للتناقض المذكور أعلاه.

فالتّصور للمدرسة في المخيال الجماعي مازال قائما على هذه المفارقات.

هذا ما جعل المؤسسة المدرسيّة تعيش أزمة تحاول أن تقنع نفسها وتقنع الفاعلين فيها بأهمية وضرورة المحافظة على تلك الأدوار وتعيش فيما بعد التناقض مع نفسها ومع الفاعلين فيها ومع مجتمعها وعدم الانسجام مع عصرها وهو ما يولد أزمة لتعيش مريضة على حدّ تعبير فرانسوا دوبي (6) (François Dubet).

لأنها عاجزة على تلبية رغبات الفاعلين فيها ورغبات مجتمعها وهذا المرض نتج عنه ظاهرة مايسمى:

ـ «الهدر المدرسي» (La Déperdition Scolaire)

الهدر المدرسي :

أ - التعريف اللّغوي للهدر :

يشيع الحديث عن الهدر المالي أو هدر الموارد على تعدد حالاتها : ومنها الإنفاق على مشاريع غير مجدية وقد يتخذ الهدر طابع هدر الموارد المادية... من استنزاف للثروات (7).

إلاّ أن الموضوع الذي يعنينا هو الهدر المدرسي ويرد في قاموس لسان العرب أن الهدر هو :

ما يبطل من دم أو غيره...

أما فعل هدر، يهدر، هدرا فيعني بطل وفقد أحقيته و من ثمّة يمكن إزالته باعتباره فاقدا للحق الذي يلزم باحترام حدوده وعدم التعرض لكيانه...

ويعني مفهوم الهدر لغويا الإباحة وسحب القيمة وسقوط المكانة... والسماح بالتصرف في الشخص أو دمه بدون موانع (8).

ب - مصطلح الهدر المدرسي :

مصطلح الهدر : ينتمي في الأصل إلى قاموس رجال الأعمال والاقتصاد إلاّ أنه دخل المجال التربوي من منطلق أن التربية أصبحت تعد من أهم نشاطات الاستثمار الإقتصاديّ.

وينظر إلى التعليم في كثير من البلدان المتقدمة كاستثمار له عائده المادي وحيث أصبح للمؤسسات التعليمية دورها المؤثر في إنتاج الثروة المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية من خلال إعداد الموارد البشرية المؤهلة .

ج - مفهوم الهدر المدرسي :

يشمل مفهوم الهدر المدرسي كلّ ما يعيق نجاعة العملية التعليمية ويتسع مجال هذا المفهوم إلى عدد كبير من المؤشرات الموجودة في المنظومة التعليمية وأهمها :

- الانقطاع عن الدراسة
- عدم الالتحاق بالدراسة
- الرسوب والتكرار
- عدم بلوغ الكفايات التعليمية

بناء على هذا يتخذ الهدر المدرسي مظهرين رئيسيّين هما الرسوب والانقطاع و يمكن تعريفه على انه :

حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب والانقطاع ويعتبر مفهوم الهدر المدرسي لصيقا بالكلفة المالية التي يتم التعبير عنها بالاحصائيّات، ومن ثمة يصبح الهدر المدرسي ظاهرة مركبة يصعب تحديد أسبابها بدقة ويتداخل فيها ماهو ذاتي بما هو اجتماعي ليضاف إليهما ماهو اقتصادي وما هو تربوي.

المقاربة السوسيولوجية التي اهتمت بالمدرسة :

من المقاربات الأساسية التي اهتمت بالفشل المدرسي هي مقاربة :

إعادة الإنتاج (La Reproduction) وبينت الأبحاث لكل من بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وجون كلود باسرّون (Jean-Claude passerons) (9) أن المدرسي له ارتباط بالأصل الاجتماعي والرأس مال الثقافي والاقتصادي للعائلة، فالمدرسة عادة ما تعيد إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، فسوسيولوجيا إعادة الإنتاج اهتمت بالمكانة الاجتماعيّة وبعدم تكافؤ الفرص للأفراد لتفسير الفشل المدرسيّ فهي تنطلق من أرقام إلى أحكام.

حللت سوسيولوجيا السّتينات والسبعينات ظاهرة الفشل المدرسي على أساس فوارق في المكانة الاجتماعية، فما هو اجتماعيّ يحدّد المسار الدّراسي للتلميذ (10) والسبب الرئيسي للفشل المدرسي حسب هذه المقاربة يرجع إلى الأصل الاجتماعي (11).

غير أن هذا التأكيد حسب برنارد شارلو (Bernard Charlot) فيه كثير من المبالغة لما هو اجتماعي دون

اعتبار لعناصر أخرى، وبيّن طرح مشكل الفشل المدرسي في علاقة بما هو معرفي أكثر بما هو اجتماعي (12).

كما يعتبر الفشل المدرسي لم يبق بعد تحديّا اجتماعيّا، بل أصبح كذلك من التحديّات الاقتصاديّة للدولة وأصبح المشكل مطروحا في أغلب الدول وثمة رغبة لمحاصرة هذه الظاهرة أيّ الفشل المدرسي لخدمة الاقتصاد.

الهدر المدرسي بالمؤسّسة التعليميّة التونسيّة:

تعيش المؤسسة المدرسية التونسية التناقض بين ارتفاع نسب التمدرس وصلت في سنة 2011-2012 بالنسبة للفئة العمريّة 6-16 سنة نسبة 4،93 وبين ارتفاع نسب الرسوب و الانقطاع التي وصلت إلى نسبة 25 (13) في نفس السنة وعند نفس الفئة العمريّة.

فارتفاع نسب الرسوب والتسرب المدرسي تؤثر سلبا في المنظومة التعليمية وهي مؤشرات يعتمدها المختصون في تحديد مردود النظام التعليمي، مثلما أكد على ذلك مار سال كراهيه (Marcel Crahay) ومن نتائجها التدني العام لمستوى التعليم، وهذا ما جعل المؤسسة المدرسية تعرف ما يسمى «بالهدر المدرسي» الذي أصبح من أكبر مشكلات المدرسة التونسية، ويطرح تحدي «أزمة التعليم».

فالتدني العام لمستوى التعليم الذي تكون مؤشراته ارتفاع نسب الرسوب والتسرب وهما يشكلان عبءًا على المدرسة وهدرا تربويا (14)، خاصة أمام الإنفاق المالي الذي تتحمله المجموعة الوطنية في التعليم، والذي وصل إلى نسبة 16 من ميزانيّة الدولة سنة 2011 لأن «**الإنفاق على التعليم من الناتج القومي الإجمالي يعد من أكبر النسب في العالم**» (15). لذلك يصبح التعامل مع المؤسسة التربوية اعتبارها مؤسسة استثمار في الموارد البشرية. فأيّ تأخير وغياب للتلاميذ على المدرسة وأيّ ضعف المعدلات والرسوب والتسرب المدرسي، يعد هدرا مدرسيا وإخلالا فادحا وخسارة كبرى للاقتصاد والمجتمع (16).

التحليل الإحصائي للكلفة

- **نفقات التربية :**

عرفت ميزانية وزارة التربية تطورا مستمرا، فكانت نسبتها تمثل 13.2% سنة 2001 من ميزانية الدولة، حيث ارتفعت إلى 16 %سنة 2011.

ونتج عن ذلك تطور في كلفة التلاميذ، حيث كانت كلفة التلميذ في المرحلة الإعدادية والثانوية سنة 2001 تقدر ب 632 د لكن هذه الكلفة ارتفعت سنة 2011 لتصل إلى 1754 د

- تطور نسب التدرّج الإعدادي العام

	2001-2000	2006-2005	2011-2010
راسبون	19.5	18.6	17.4
منقطعون	9.7	11.4	8
المجموع	29.2	30.0	25.4

المصدر: الاحصاء المدرسي، 2010-2011.

في قراءتنا لتطور نسب التدرج لتلاميذ المرحلة الإعدادية العامة نلاحظ ارتفاع نسب الرسوب التي وصلت إلى 19.5% سنة 2001 أما المنقطعون فقد وصلت نسبتهم إلى 7.9 % ليصبح حجم الفاقد من التعليم الإعدادي سنة 2001 يصل إلى 29,2. % لينخفض انخفاضا بسيطا سنة 2011 ويصبح 25 %

وهذا ما يجعلنا نقدّر أن نسبة حجم الفاقد من التعليم الإعدادي تتراوح ما بين. 4,25 % و30,0 % أي تقريبا ثلث التلاميذ المتمدرسين يذهب إلى حجم الفاقد من التعليم.

• **تقدير كلفة حجم الفاقد**

نقوم بهذا التمرين الحسابي للبحث على كلفة حجم الفاقد من تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية والذين يصل عددهم سنة 2011-20012 إلى 922458 تلميذا.

ونستخرج من هذا العدد الجملي حجم الفاقد، الذي وصل إلى 277000 تلميذ راسب ومنقطع في الجمهورية التونسية ومن ثمة تصبح كلفتهم المادية على الدولة دون اعتبار كلفتهم على العائلة في حدود 486 مليون دينار. ولنضيف إلى كلفة هذه المرحلة كلفة حجم الفاقد في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي سيصبح الرقم بالمليارات.

خـــــاتمة :

فقدت المؤسسة المدرسية مركزية الصدارة والمحورية في المجتمع بل لنقل إنها أصبحت تعيش أزمة ويرى فرانسوا دوبيه (Dubet François) أن الأزمة المدرسية لا تأتي من الخارج فقط وإنما في تركيبتها من طرق التسيير، طرق بيداغوجيّة ومحتوى معرفي وما يحصل بينها والواقع الاجتماعي من تفاوت لأنّ المجتمع له قواعد وقيم يريدها أن تكون في المدرسة (17).

وبحكم أنها مؤسسة عموميّة يجب أن تعيش ويستفيد منها المجتمع.

ترى إلى أي مدى تبقى المؤسسة المدرسية تؤدي وظيفتها الاجتماعية وملبية لمطالب مجتمعها وانتظاريات فاعليها !.

المصادر والمراجع

1) أحمد شبشوب، مقاربات جديدة للتربية، سراس، تونس 1999.

2) الإصلاحات التربوية :1958 و1991 و2002

3) كتابة الدولة للتربية، ابعاثنا التربوي منذ الاستقلال، الفصل 19- 22

4) نور الدين العرباوي، التربية والتحديث في تونس، ص ص77- 78، دار الصحوة للنشر، تونس1990، 202ص.

5) مصطفى حجازي ،الإنسان المهدور، ط 2 ،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006، 350 ص.

6) ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1997

7) وزارة التربية والتكوين، الإحصاء المدرسي، 2010-2011.

8) مصطفى محسن، «التربية ومهام الانتقال الديمقراطي في الوطن العربي مصاعب الحاضر ومطالب المستقبل»، المستقبل العربي، العدد 294، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2003.

10) Pierre Bourdieu et Jean-Claude passeron, La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement,6èm ; Ed, De Minuit, Paris 1983.

11) Bernard Charlot, Du Rapport au Savoir, Ed, Economica, Paris 1997.

12) Dubet François, Pourquoi changer l'école, Ed, Textuel, Paris 2001, p6, 136p

13) Marcel Crahay, Une école de qualité pour tous, Ed, Labor ,Bruxelles ,2003 ,p13.

14) Dubet François, «Education pour sortir de l'idée de crise», in, Revue Internationale de Sociologie de L'éducation et Sociétés Nin 11,Ed ,De Boeck, Brucelles 2004, p47, 203 p.

الهوامش والإحالات

1) أحمد شبشوب، مقاربات جديدة للتربية، المطابع الموحدة، سراس، تونس، 1999

2) الإصلاحات التربوية : 1958 و1991 و2002 .

3) Marcel Crahay, Une école de qualité pour tous, Ed, Labor, Bruxelles, 2003, p13.

4) كتابة الدولة للتربية، انبعاثنا التربوي منذ الاستقلال، الفصل 19- 22

5) نور الدين العرباوي، التربية والتحديث في تونس، ص ص77- 78، دار الصحوة للنشر، تونس1990، 202ص.

6) Dubet François ,Pourquoi changer l'école, Ed, Textuel, Paris 2001,p6 , 136p.

7) مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، ط 2،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006، ص 27 ،350 ص.

8) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت 1997 ص ص 315- 316،

9) Pierre Bourdieu et Jean-Claude passeron, La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, 6ém ; Ed, De Minuit, Paris 1983.

10) Bernard Charlot, Du Rapport au Savoir, Ed, Economica, Paris 1997.

11) Ibid., p16.

12) Ibid., p22 .

13) وزارة التربية والتكوين، الإحصاء المدرسي، 2010-2011 ص101 .

14) مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، المركز الثقافي العربي، المغرب 2005 ص 213.

15) مصطفى محسن، «التربية ومهام الانتقال الديمقراطي في الوطن العربي مصاعب الحاضر ومطالب المستقبل»، المستقبل العربي، العدد 294، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2003.

16) أحمد شبشوب، مقاربات جديدة للتربية، سراس، تونس 1999.

17) Dubet François, «Education pour sortir de l idée de crise», in, Revue Internationale de Sociologie de L'éducation et Sociétés Nin 11, Ed, De Boeck, Brucelles 2004, p47, 203 p.

مدخل إشكاليّ في الإصلاح التّربويّ

سفيان سعدالله/جامعي، تونس

تمهيد

هل يمكن لبلد يخوض ثورةً أن يكون نظامُه التّعليميُّ- التّربويُّ «غيرَ ثوريٍّ» ؟ وهل من اليسير اليومَ بناءُ نظامٍ ديمقراطيٍّ بمنظومة تربويّة طالها الفسادُ؟

ليست الثورةُ اجتثاثا لأعلى هرم السّلطة، بل الثّورةُ الحقيقيّةُ هي ثورة في الأفكار والأقوال والأفعال، فقد نخر الفسادُ جميعَ مؤسسات البلادِ بما في ذلك المؤسسة التربوية، ولن يتمّ إصلاح البلاد إلاّ بإصلاح فكر العباد وسلوكهم، وهو ما يقتضي اليومَ مراجعةَ المنظومةِ التّربويّةِ والجهازِ الرّمزيِّ بوجه عام، مراجعةً نقديّة بنّاءة. فالثّورةُ مسارٌ متواصل.

أتساءل في هذا السياق: هل أزمةُ التّعليم هي أزمةُ برامج أم أزمة مناهج أم أزمة نتائج؟ وما آثارها على الصّعيد الثّقافيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ؟ وهل الأزمة هي أزمة نظام تربويّ أم أزمة نظام مجتمعيّ؟ وما هي شروط إمكان إصلاح الشّأن التّربويّ؟

يقتضي الإصلاحُ التّربويُّ اليومَ الوقوفَ على الهوّة الفاصلة بين الأسس والتّوجّهات العامّة، وبين تدنّي القطاع التّربويّ الرّاهن. وليس هدفُنا من هذه المقاربة النّقدية تجاهلَ بعضِ المكاسب التّي حقّقتها التجاربُ الإصلاحيّةُ التونسيّةُ منذ 1958، من محاربة الأميّة ومجانيّة التّعليم والإسهام في تكوين بعض الإطارات ذات الكفاءة العليا وتطوير مهارات التّلميذ في ما يتّصل بالأجهزة المعلوماتيّة، ولكن عرفت الإصلاحاتُ التربويةُ إخفاقاتٍ ومواطنَ وهنٍ تحتاج فعلا إلى تشخيصٍ دقيقٍ حتّى يتسنّى لنا وضعُ منهجٍ إصلاحيٍّ عميقٍ يعيد بناءَ المؤسّسةِ التّربويّةِ بناءً جديداً يتناغم مع أهداف ثورتنا «العظيمة».

سأنظر في مستوى أوّل من هذه المداخلة في بعض الأسس الفكريّة التّي يقوم عليها أيّ مشروع أو إصلاح تربويّ، وسأرصد في المستوى الثّاني بعضَ الظّواهر الدّالة على أزمة القطاع التّربويّ، وسبلَ معالجتِها

1 – أسسُ المشروع التّربوي الفكريةُ

توجِّه كلَّ مشروع أو مشروع إصلاح تربويٍّ تحديداً مرجعيّةٌ فكريّةٌ ذاتُ أهداف سياسيّة وإيديولوجيّة صريحة أو خفيّة، ويدفعنا هذا إلى التّساؤل أوّلاً وأساساً: أيَّ نمط من التّربية نريده ولأيِّ نمط مجتمعيّ؟ وأيَّ نمط ثقافيّ–قيميّ نريده أيضا لتربية النّاشئة؟

لقد نشأت المشاريعُ أو الإصلاحات التّربويّة على امتداد نصف قرن في خضمّ صراع بين نمطين من التّفكير، واختيارين تربويّين وثقافيّين وسياسيين: قديم وحديث. القديم يغذيه الوعي الثقافيّ العربيّ الإسلاميّ، والحديث توجّهه خلفيّات إيديولوجيّة تحديثيّة ليبيراليّة ويساريّة على حدّ سواء. وقد طغت على المشاريع والإصلاحات التّربويّة التّوجّهاتُ الإيديولوجيّةُ والسّياسيّةُ سواء تعلّق الأمرُ، على سبيل المثال، بمنزلة اللّغة العربيّة أو توجيه برامج بعض الموادّ، كأن يتمّ، مثلا، تدريس الموادّ العلميّة في المرحلة الابتدائيّة والإعداديّة باللّسان العربيّ، ثمّ يكون الانتقال في المرحلة الثّانويّة إلى تدريس العلوم باللّسان الفرنسيّ، وهو ما يساهم في خلق شخصيّة مهتزّة الأسس لا أفق لها.

أمّا في ما يتعلّق بمحتوى الموادّ، فإنّ السّؤال أوسع من أن يتمّ حصره في برنامج مادّة معيّنة. أتساءل هاهنا: هل كانت البرامج مؤهّلة فعلاً لتدريب الأجيال النّاشئة على الإحاطة بمخزون المجتمع الثّقافيّ ودراسته والالتزام به حتّى يكون التّلميذ التّونسيّ بأصالته وتاريخه فاعلاً في الثّقافة الكونيّة مساهماً فيها مساهمة إيجابيّة؟

إنّ الأمرَ أعمقُ من أن يتلخّص في ارتفاع نسبة الحصص المخصّصة للفرنسيّة وضواربها في المرحلتين الثّانويّة والجامعيّة، إن هو إلاّ ترسيخُ منظومةٍ رمزية بوجه عامّ، تتّخذ من الغرب أنموذجا تربويّا وثقافيّا وسياسيّا واقتصاديّا واجتماعيّا.

لقد كان من أبرز مظاهر الأزمة اتّساعُ الهوّةِ بين المبادئ أو التّوجّهات الّتي تؤكّد على الأساس العربيّ والإسلاميّ، وبين توجيه المنظومة التّربويّة وجهة ترفض اعتبار الدّين أو التّاريخ العربيّ مرجعاً أساسيّا للمشروع التّربويّ والثّقافيّ والسّياسيّ.

يوجد فعلاً تناقضٌ بين مبادئ المشروع والتّطبيق. ومن آثار ذلك إحداثُ هوّةٍ فاصلةٍ بين الشّعب وثقافته ولغته وعقائده، وبين المؤسّسة التّربويّة الحاملة لنموذج ثقافيّ - مهما كانت تلويناته -، همّه إعادة إنتاج المجتمع وفق أنموذج جاهز فوقي مسقط. ولذلك لم تخلُ عمليّة «تحديث» التّعليم التّونسيّ من بعض المخاطر، منها زعزعةُ قيم الإنسان التّونسيّ ومعتقداته، وتغريبُه عن «أصوله» الثّقافيّة والتّاريخيّة. فهل كانت المدرسةُ فضاءً للإبداع العلميّ والتّكنولوجيّ والثّقافيّ، أم انخرطت في مخطّط الاتّباع؟

إنّ الانتقال من التّعليم التّقليديّ الذي اتبعته الكتاتيب القرآنية، إلى التّعليم الحديث، هو في تقديري انتقال من سيطرة سلطة شيوخ الدّين إلى سيطرة سلطة شيوخ الحداثة والسّياسة. ولقد انتقلنا من نموذج تربويّ يُؤْثِرُ اتّباعَ شيوخ الدّين اتّباعاً أعمى يكون سجين الماضي، إلى اتّباع نموذج تربويّ يُؤْثِرُ هو الآخر اتّباعَ شيوخ الحداثة اتّباعاً أعمى ويكون سجين الغرب أو الأنموذج الفرنسيّ.

إنّ التّعليم الدّينيّ القائم على رفض أيّ مسعى تحديثيٍّ هو وقوعٌ في الانغلاق، وإنّ التّعليم الحديث في استبعاده للقيم الدّينيّة هو حداثة مغشوشة، وإنّنا نحتاج اليومَ إلى تأسيس منظومة تربوية مستمدّة من تاريخنا وروحنا الثّقافيّة منفتحة على القيم الكونيّة معرفيّا وجماليّا وأخلاقيّا وسياسيّا. فالمسألةُ من هذه النّاحية ليست مسألةَ صراع بين الأصالةِ والحداثة، وإنّما هي الصّراع بين حداثةٍ حقيقية وحداثة مغشوشة.

وفي هذا السّياق استحوذت النّخب الايديولوجيّة على المؤسّسة التّربويّة غير عابئة بخصوصيّات الواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ والحضاريّ محافظةً بذلك على امتيازات مادّيّة ومعنويّة-سلطويّة من خلال قيامهم بدور الوسيط بين السّلطة السّياسيّة والشّعب من ناحية أولى، ودور الوكيل المحافظ على المصالح الأجنبيّة من ناحية ثانية.

وهكذا تحولت المؤسّسةُ التّربويّة، بداية من التّسعينات من القرن العشرين، وعلى امتداد عقدين

تقريباً، إلى أداة تردّد شعارات إيديولوجيّة من قبيل الحداثة والعقلانيّة والحرّية... ما انفك النظامُ السّياسيُّ يعمل على ترويجها بدعوى مقاومة الأصوليّة والإرهاب. فأصبحت «المدرسةُ» بهذا التّوظيف السّياسيّ-الايديولوجيّ فضاءَ حربٍ على خصوم سياسيّين، وتمّ تحويلُ الصّراع من السّاحة السّياسيّة إلى مؤسّسات التّربية.

وفضلاً عن ذلك، كان الإصلاح التّربويّ إرضاءً لأصحاب القرار المحلّيّ والدّوليّ الذين يعتبرون مدارسنا - برامجنا ومناهجنا - وسطاً يُنْتِج رجعيّين وإرهابيّين. من هنا كان الحرص على ضخّ الأموال من جهات أجنبيّة، كالهيئات الفرنكفونيّة وصندوق النّقد الدّوليّ والبنك العالميّ ومنظّمة التّجارة العالميّة... بدعوى إصلاح المنظومة التّربويّة.

كما ارتبط إصلاحُ التّعليم، أو ما يسمّى تطويرَ الإصلاح، بإستراتيجيّة البلدان المهيمنة التي خطّطت لخوصصَة قطاع التّعليم في إطار الإستراتيجيّات العالميّة المعروفَة بمخطّط عولمة التّعليم. فكان مشروعُ «مدرسة الغد» استجابةً «مقدَّرة» لمنطق السّوق والخوصصة. فكان من آثار ذلك التّطوّرُ الكبير في عدد مؤسّسات التّعليم الخاصّ، ولجوءُ العائلات إلى الدّروس الخصوصيّة، وتأسيسُ مدارس تسمّى نموذجيّةً للمتفوّقين تتوفّر فيها التّجهيزاتُ التّعليميّة الحديثة والظّروفُ المناسبةُ للتّدريس. ويوجد بون شاسع بين ضمان الحقّ في التّعليم لكلّ الفئات وفي كافّة الجهات، وبين توفير مدارسَ نموذجيّة نخبويّة. وهناك بون شاسع أيضا بين واقعِ الخوصصة وشعار مجانيّة التّعليم. فلم تعد المدرسةُ مؤسّسةً مجتمعيّة تعلّم النّاشئةَ معارفَ وعلوماً ومناهج هم في حاجة إليها لفهم واقعهم، بل أصبحت مؤسّسةَ طبقة ميسورة الحال. فهل التّعليم إذن حقّ أم امتياز؟ وهل ترجع أزمة المنظومة التّونسيّة إلى أسباب عالميّة؟

إنّ النّظر في الأسس الفكريّة، أو بالأحرى الايديولوجيّة- السّياسيّة للمنظومة التّربويّة يساعدنا على فهم بعض أسباب تردّي قطاع التّربية، وهو ما يؤكّد اقتناعنا بأنّ أزمةَ التّربية أوسعُ من أن تكون أزمةَ برامج ومناهج ونتائج. إنّها في جوهرها أزمة فكر أو مناهج تفكير. ويكون من أوّلويّات أيّ مشروع إصلاحي للقطاع التّربوي اختيار أسس فكرية جديدة، تكشف عن تصوّر جديد للمجتمع لتكوين النّاشئة وَفْقَها وتربيتها حاضراً ومستقبلاً بصورة يكون فيها الفعل التّربويّ منسجما مع الرّؤية الحضاريّة التي ينشدها المجتمع.

ومن أوكد شروط إمكان إصلاح النّظام التّربويّ اليومَ الانطلاق المبدئيّ من دراسة خصوصيّة مجتمعنا ومكوّناته ونظمه وموارده البشريّة والمادّيّة، وما يميّزه عن غيره من المجتمعات من تاريخ وقيم وسلوك وحضارة. وإنّ نجاعة أيّ نمط تربويّ هي رَهْنُ الإلمام بمكوّنات القطاع التّربويّ وخصوصيّات المواطنَ التّونسيّ ومراعاة خصوصيّات مجتمعنا من جميع الجوانب أيضا. والإصلاح، في تقديري، ليس مجرّد ترميم لمنازل قديمة، فذلك شاغل «الحرفيّين الصّغار» العاجزين عن الابتكار. أمّا الإصلاحُ الحقيقيُّ فيشمل الأسسَ الفكريّةَ والأهدافَ الإستراتيجيّةَ، وذلك هو طريق الإبداع، وهو شأن «الكبار».

فإن لم نحسم أمرَ اختيار الأسس الفكريّة للمشروع التّربويّ وآفاقه الحضاريّة، ولم نتّفق على رسم صورة الإنسان الّذي نريد لبرامجنا ومناهجنا أن تنشئه، فإنّ مشروع الإصلاح سيظلّ بلا أسس ولا أفق، ويتحوّل أيّ إصلاح إلى مجرّدِ تعديل بسيط لإخلالات تبدو - في نظر البعض - جزئيّةً ثانويّةً. وسنكتفي بتقديم حلول مستعجلة حول مسائل مختلفة، بعضها يتعلّقَ بالزّمن المدرسيّ وأخرى بالوسائل البيداغوجيّة ونظام الامتحانات ولجان تأليف الكتب المدرسيّة...، فكلّ هذه المسائل وغيرها فروعٌ لمشكل أساسيّ نعبّر عنه على النّحو التّالي: ما هي صورة الإنسان الّذي ينبغي للنّظام التّربويّ أن يعمل على إنشائها وفق اقتداراتنا وإمكاناتنا وواقعنا وتاريخنا وآفاقنا؟ ومَنْ له شرعيّة

تحديد تلك الصّورة؟ وهل في مقدور أيّ هيكل تربويّ أو أيّ طيف سياسيّ أن ينفرد بوضع منظومة تربويّة شاملة؟

وإنّنا نتساءل أيضا: من يعدّ المشروعَ التربويّ؟ أو مَنْ المخوّل لإعداد المشروع؟ وهل المشروع التّربويّ نتاج حاجة وطنيّة أم دوَليّة؟ وهل هو وليدُ جهدِ خبراء يعملون وفق احتياجاتنا وتطلّعاتنا أم خبراء من كندا أو فرنسا أو بلجيكا... يعملون وفق احتياجات ومخطّطات وتطلّعات منظّمات عالميّة؟ وهل المشروع التّربويّ اختيار وطنيّ داخليّ أم إلزام دوليّ خارجيّ؟ وهل التّربية من اختصاص خبراء المناهج وفلاسفة التّربية أم هي من اهتمامات المجتمع بكلّ تركيباته وتلويناته؟

لم تكن المشاريع التّربويّة حريصة على مراعاة خصوصيات الواقع والمحافظة على المعتقدات والقيم الثّقافيّة، وكان هاجسها زعزعة «روح» الشّعب وقيمه العقديّة وتحويل رموزه الثّقافيّة إلى لوحات ديكوريّة.

نحتاج اليوم إلى ابتكار منهجيّة إصلاح الشّأن التّربويّ إصلاحا شاملا، وذلك بالتّركيز على التّداخل بين التّربويّ والثّقافيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ والسّياسيّ، ولا سيما أنّ الشّأنَ التّربويّ شأنٌ مركّبٌ من عناصر متقاطعة، وتوجهه خلفيّات متعدّدة الأبعاد، ويحمل مشروعاً متكاملاً ينحت ملامح الإنسان المستقبليّ.

2. مظاهرُ أزمةِ التّعليم وسبلُ معالجتها

يتطلّب الأمرُ، قبل كلّ شيء، تشخيصا دقيقا لأزمة القطاع التربوي وأسبابها ومكوّناتها ومظاهرها وآثارها؛ باتّجاه إصلاح ما فسد، وقد يكشف لنا هذا التّشخيص عن هوّة كبيرة بين القطاع التّربوي الرّاهن، وبين طموحات الشّعب في تأسيس فضاء علميّ وتكنولوجيّ وقيميّ يضمن حقّ الإنسان في الكرامة، أي الحقَ في التّفكير والاعتقاد والعمل والتّدبير.

أ. ليس النّجاحُ حقّا بل هو امتياز

لقد تمّت معالجةُ نسبة المطرودين من المدرسة بطرق خاطئة، كالمطالبة «بالحدّ الأدنى» في المرحلة الابتدائيّة، ثمّ القضاء -شبه الكلّيّ- على الرّسوب، فإلغاء بعض الامتحانات الوطنيّة... وهو ما يفسّر من بعض الوجوه تردّي مستوى التّعليم، ويطرح أكثر من سؤال حول فاعليّة هذه الإصلاحات ورهاناتها، فكلّما ارتفعت نسبة التّمدرس والارتقاء الآليّ تدنّى المستوى المعرفيّ.

ولقد اختارت السّلطةُ من خلال الاستقطاب النّاعم لبعض «الخبراء» في التّربية، توفيرَ التّعليم للجميع وتقنينَ الحقّ في التّعليم. هذا من مكاسب «السّياسة التّربويّة»، ولكنّ تحوّل قانون: «الحقّ في التّعليم» إلى الحقّ في النّجاح. فقد أصبح بابُ النّجاح مفتوحاً على مصراعيه بوسائل متعدّدة على حساب قيمة التّعليم. من ذلك مثلاً: تقليصُ المعدّل الحسابيّ للمادّتين الأساسيّتين في كلّ شعبة من شعب شهادة الباكالوريا من 9/ 20 إلى 8/ 20، واعتمادُ نوعيّة مخصوصة من الاختبارات، واعتمادُ شبكة تقويميّة. والهمُّ الأوحدُ لهذا وذاك هو الرّفعُ من مجموع الأعداد والمعدّلات، والأخطر من ذلك كلّه تطبيقُ ما اصطلح عليه بالتّنفيل بنسبة 25 % وهو ما أدّى آليّا إلى ارتفاع الأعداد أو تضخيمها على حساب المستوى المعرفيّ.

ماذا وراء ارتفاع نسب النّجاح؟

يعدّ التّضخيمُ في نسب النّجاح والارتقاءُ الآليّ، من بين سبل امتصاص التّوتّرات والأزَمات الاجتماعيّة والاقتصاديّة، إذ تتعلّق النّاشئةُ بالنّجاح أملاً في تحسين الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وفي المقابل يضمن السّياسيُّ صمتَ الرّأي العام وانخراطه في مشاريعه على مختلف أنواعها طلباً للرَّفَه ورغدِ العيش.

ولهذا تندرج عمليّاتُ «التّخفيض» ضمن خطّة «سياسيّة- تربوية» محكمة، وهي البرَهنةُ على نجاح الدولة. ولا ننسى أنّ ارتفاعَ نسب النّجاح كمّيّا

وإحصائيًا كان شرطاً مفروضاً للحصول على التّمويل الأجنبيّ، فالتّلميذ أو الطّالب كان موردًا من موارد التّمويل الأجنبيّ.

ينبغي اليوم إعادة النّظر في شروط الارتقاء ومراجعة نوعية الاختبارات وشبكات التّقويم وجدولة إجراء امتحانات وطنيّة في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم.

ب. شهادات نجاح أم بطالة؟

إنّ ما نلاحظه هو تضخّم نسب أصحاب الشّهادات مع بطء نسق التّشغيل وانعدامه أحيانا. وقد تحوّلت الجامعاتُ إلى مؤسسات مَنْح شهادات نجاح، هي في حقيقة الأمر، شهاداتُ بطالة؛ وقد زاد ذلك في ترسيخ «عقلية» تُعطي الأولويّةَ والأهمّيّةَ لقيم المال والأعمال لتحقيق المصلحة عِوَضَ قِيَم العلم والتّعلّم والمعرفة.

ينبغي أن نجعل التّعليمَ طريقًا ضامنًا للمصلحة والمال والأعمال. وبعبارة أخرى، نؤكّد ضرورةَ ربط الحقّ في التّعليم بالحقّ في التّشغيل، ولا نكتفي بإعطاء منحة أمل لتسكين الألم. ينبغي أن تكون التّربية مكوّناً أساسيًا من مكوّنات عمليّة التّنمية، وأن تكون ملائمة للأولويّات الاقتصاديّة والأهداف الإستراتيجيّة المستقبليّة، وهو ما يقتضي إعادة النّظر في مدى ملاءَمة التّعليم لمتطلّبات سوق الشّغل.

ج. التّصوّرُ الذّرّيُ أو الرّؤيةُ الانفصاليّةُ

يتمّ تعليم الموادّ الدّراسيّة مفصولاً بعضُها عن بعض، حيث يتكفّل كلّ فريق عمل في اختصاص معيّن بإعداد بَرْنَامَجه الخاصّ دون التّنسيق مع فريق عمل في اختصاص آخر، فكلّ مادّة تبدو مستقلّة عن غيرها، وكلّ بَرْنَامَج مادّة معيّنة يجري وضعه بمعزل عن بَرْنَامَج آخر لنفس القسم والمرحلة، وهو ما يوقعنا في الذّريّة ومن ثمّة غياب رؤية متكاملة للعمل التّربويّ.

مظهرٌ آخر يدلّ على خطأ الرّؤية الانفصاليّة في معالجة الوضع التّربويّ وادّعاء تقديم حلول على عجل، أن نُرجع أزمة التّعليم إلى أحد العناصر المكوّنة للعمليّة التّربويّة من قبيل الزّمن المدرسيّ أو مناهج التّدريس أو البرامج. فهل الاقتصار على مراجعة الزّمن المدرسيّ هو السبيل الأمثل لإصلاح المنظومة ككلّ؟ ألا يرتبط الزّمن المدرسيّ بالبرامج؟ وهل مناهجُ التّدريس مستقلّةٌ عن محتوى البرامج؟ ألا تشترط مراجعة المسالك والاختصاصات مراجعة الضّوارب؟

في تقديري يكمن حلّ المشكل في تكوين رؤية تتوجّه نحو الرّبط بين الموادّ والاختصاصات والوصل بين برامج الموادّ لنفس القسم والمرحلة وإعادة تنظيم الموادّ وبرامجها ومراحلها وِفْقَ تصوّر نسقيّ أساسه الوصل والرّبط، وهذا ما يسمّى اليوم «بتداخل الاختصاصات»، فكلّ مادّة وكلّ اختصاص هو جزء من كلّ يوحّد بين الأجزاء تقاطعاً وتكاملاً.

د. البرامج والتّعليم الكمّيّ

من الدّلائل على أزمة النّظام التّربويّ الحرصُ على تعليم عدد هائل من الموادّ وإبلاغ أكوام من المعلومات، حتّى أصبح التّلميذ منذ المرحلة الابتدائيّة غيرَ قادر على استيعاب محاور البَرْنَامَج أو حمل محفظته المثقلة بالكتب والكرّاسات. فهذا الكمّ الكبير من المعلومات الذي يتلقّاه التّلميذ هو الّذي جعل من حصّة الدّرس مناسبة لحشو الأدمغة والالتجاء إلى التّلقين، والحال يقتضي تدريب النّاشئة على التّفكير والنّقد، وإكسابها مهارات تساعدها في تطوير معارفها وتمكينها من مناهج في التّفسير والفهم والتّفكير، وليس تقديم ما فَهِمَه الغيرُ على أنّه حقائق. فغرض التّعليم هو توفير الأدوات المعرفيّة اللاّزمة لفهم الواقع وتعقيداته على نحو أفضل.

ونحن نحتاج اليوم إلى تعليم نوعيّ لا إلى تعليم كمّيّ، إذ المهمّ ليس كثرة المعلومات بل كيفيّة تَحَوُّل المعلومات إلى معرفة وجيهة. ولئن تراجعتْ مكانةُ

الكتاب والمطالعة، فإنّ انتشار الحاسوب انتشاراً واسعاً يسّر الحصول بسرعة فائقة على المعلومات الغزيرة. وهذا ما يدفعنا إلى طرح الأسئلة التّالية: هل يمكّننا الحصول على المعلومة من تكوين معرفة علميّة وترسيخ سلوك تربويّ؟ ما هو دور المربّي والمدرسة في ضوء تدفّق المعلومات؟

هـ مناهج التّدريس

وقع اعتماد مناهج تدريس متنوّعة (المقاربة بالمشروع / المقاربة بالأهداف / المقاربة بالكفايات / المقاربة البنائيّة...)، فبدت المدرسة حقلاً لتجارب ينسخ بعضُها بعضاً، أو ينقض بعضها بعضاً، الأمر الذي يدلّ على فشل استنساخ مناهج التّدريس، لأنّها لا تأخذ بعين الاعتبار الظّروف الّتي تعمل فيها المدرسة التّونسيّة من اكتظاظ الأقسام، وضعف تأطير التّلاميذ، وقِدَم الأثاث والوسائل البيداغوجيّة، وضبابيّة الأفق، وأساساً تهميش الإطار التّربويّ...

فنحن نستورد المناهج التّربويّة الّتي ابتدعها خبراء التّربية والتّعليميّة، ويعمد بعض خبرائنا في البيداغوجية إلى تبرير ما نستورده، والحاصل من ذلك بلا ريب عطالةُ الإبداع التّربويّ.

ومن المجدي اليوم المحافظة على استقلاليّة الشّأن التّربويّ عن المناهج المستوردة حتّى لا يكون الإصلاحُ نقلاً لتجارب الآخرين، وبعبارة أخرى لا نعتبر تجارب الآخرين نماذجَ نحاكيها، بقدر ما نعمل على الاستفادة منها في ضوء تشخيص واقعنا التّربويّ ومكوّناته وخصوصيّاته. وينبغي، لهذا السّبب، أن نعيد النّظر في المنظومة التّربويّة ومناهجها وَفْقَ واقعنا وإمكاناتنا وأهدافنا، فلا نشكّل مشروعاً في الإصلاح وَفْقَ مناهج الغير ومنطلقاته وإمكاناته وأهدافه.

لقد كان المربّي في المؤسّسة التّربويّة أداةَ تنفيذ للبرامج والمناهج، فلماذا لا نفتح المجال أمام المدرّسين والإطارات التّربويّة - أصحاب الخبرة في التّدريس والكفاءة العلميّة - لابتكار مناهج في التّدريس؟ وهل نحتاج اليوم إلى استيراد مناهج تربويّة حتى نكون مجدّدين؟

و. تعليم أم تربية؟

من أهمّ مظاهر الأزمة حصر التّربية في الجانب التّعليميّ وإهمال الدّور التّربويّ - الثّقافيّ والاجتماعيّ، فاقتصر دور المربّي على مهمّة تعليميّة في اختصاص معيّن. فهناك هوّة فاصلة اليوم بين الدّور التّعليميّ-المهنيّ وبين الدّور التّربويّ-الاجتماعيّ.

وليست التّربيةُ في تقديري جملةَ معارف نمتلكها في مختلف المجالات وحسب، بل هي المعارفُ الّتي نُدْمجُها في حياتنا اليوميّة لمواجهة تحدّيات الحياة الفرديّة والجماعيّة والسّياسيّة، بحيث تضطلع «المدرسة» بإتاحة الفرصة لتمكين الأفراد من الاندماج الاجتماعيّ وتعلّم كيف نحيا. فالتّربية أبعد من أن تكون مشروعاً تعليميّاً خاصّاً. إنّها تشمل الإنسانَ من حيث هو كائن يعرف ويعمل ويحيا حياة مشتركة.

من المعروف أنّنا نتلقّى منذ حداثتنا، الثّقافة وهي منظومة المعايير والقيم واللّغة وقواعد السّلوك... ومن المعروف أيضاً أنّ المؤسّسةَ التّعليميّةَ جزءٌ من هذا الكلّ. ولكن، لم تعمل المؤسّسةُ التّعليميّة، بصفتها جزءاً من مؤسّسات المجتمع، على ترسيخ قيم المجتمع وتاريخه.

توجد هوّة بين الجانب التّعليميّ والمشروع التّربويّ في كلّ مستوياته وأبعاده الاجتماعيّة والثّقافيّة والسّياسيّة؛ فلا بدّ إذن من أن نردم الهوّة بين التّعليم والمجتمع حتى يصبح التّعليمُ سلطةً فعليّة تساهم بشكل أساسيّ في تأسيس مجتمع المعرفة والأخلاق والذّوق والعمل. فالتّربية في معناها الحقيقيّ تضمّ التّعليم والقيم والمجتمع. فما هي منهجيّة الإصلاح؟

لا بد من ضبط خارطة طريق لصياغة أي إصلاح تربويّ. فالإصلاح لا يكون في غرف مغلقة تحتكرها

«نخب» بيداغوجيّة وجامعيّة، و«أطياف» سياسيّة – إيديولوجيّة. نحن اليوم في أمسّ الحاجة إلى تأسيس مقاربة تشاركيّة تضم جميع الأطراف التّربويّة دون إقصاء أو وصاية. فالمحور هو «المدرسة» بصفتها فضاء معرفيّا عمليّا تربويّا. ويشارك كلّ الأطراف، داخل هذا المحور، في رسم توجّهات المشروع التّربويّ الجديد على قاعدة الوفاق والتّعاون بين إطارات التّدريس وسلطة الإشرافَيْن الإداريّ والبيداغوجيّ.

ولا نقتصر فقط على إقامة ندوة تجمع إطارات «نخبويّة» «فوقيّة» في قاعة بنزل، كأن الإصلاح التّربويّ أمر مقصور على الإدارة المركزيّة بتونس. وممّا لا شك فيه إننا نحتاج إلى ندوات وطنيّة لبلورة توجّه تربويّ يرتقي بنا نحو الأفضل. وكان من الأجدى تكليف المديرين الجهويّين في كلّ ولاية لعقد ندوة جهويّة حول الإصلاح التّربويّ، تكون ندوة مفتوحة لجميع الأطراف التّربويّة والمدنيّة والنّقابيّة والاجتماعيّة، وتشارك فيها كلّ القوى الجهويّة-الوطنيّة لتقويم الوضع التّربويّ بوجه عامّ، وللإسهام في رسم ملامح مشروع إصلاح جديد.

وكان ينبغي تكليف المتفقّدين، أيضا، بعقد لقاءات بيداغوجيّة خاصّة مع إطار التّدريس تكون أساسا لتشخيص الواقع التّربويّ ورصد المشاكل التي تتعلق بالمادّة والاختصاص حتّى يكون التّشخيص دقيقا وعميقا، ويبدأ العمل بتقديم بدائل ومقترحات عمليّة في الإصلاح. فلماذا لا يتمّ تشكيل لجان جهويّة في الإصلاح التربوي؟ وإن قلنا إن الإصلاح عمل متواصل فما المانع من بعث خلايا دائمة في التقويم والمراجعة، تضم كفاءات من الإطار التربوي وليس ولاءات لسلطة سياسية أو إدارية- بيداغوجية؟

قد يبدو السّؤال في رأي أسلاف وزارة التّربية سؤالا مغلوطا من أصله، باعتبار الإصلاح مفهوما «ملتبسا» في حدّ ذاته، إذ يتضمن من ناحية الاعتراف بفساد السّياسة التّربوية ووجود بعض «الشّوائب» والهنات، ويتضمّن، من ناحية ثانية، القول إنّه ليس في الأمر فساد ولا يقتضي إصلاحا، بل مجرد مراجعة طفيفة وجزئيّة، وهو ما نعنيه بـ «سياسة» الإصلاح التربوي.

إنّ هذا الرّأي مغالط من عدة وجوه: فالمنظومة التّربويّة تشكو من علل جوهريّة من بينها تدنّي جودة التّعليم، والتّشكيك في مصداقيّة الشّهادات العلميّة، وتضخيم نِسَبِ النّجاح في الامتحانات الوطنيّة، وتضخّم نسب البطالة... والتّعيينات الفوقيّة، والاستشارات الشّكليّة، والقرارات المتعجّلة، وتجريد المؤسّسة التّعليميّة من دورها الاجتماعيّ والقيميّ. فهل ساهمت البرامج التّربويّة في ترسيخ القيم الاجتماعيّة المتجذرة في تاريخنا؟ وهل رسّخت المدرسة والبرامج في النّاشئة قيما حداثيّة حقيقية لتنشئة المواطن على حبّ العمل والوطن؟ وأيّ منزلة للمدرسة؟ وما منزلة المربّي اليوم؟ ألا يدعو هذا الوضع المتردّي إلى الانكباب على إصلاح القطاع التّربويّ بعد فساد؟ ألم تتحوّل المدارس والمعاهد «محاضن» ومؤسسات لترويض النّاشئة وتطويعها وفق السّياسة التّربويّة؟

ممّا لا ريب فيه أنّ الوقوف اليوم على مواطن تردّي القطاع التّربويّ في جميع مراحله، هو، من بعض الوجوه، استفاقة على فشل المشاريع والإصلاحات التّربويّة الّتي خططت لها «نخب» التّربية، وبالتّحديد «السّياسة التّربويّة» في الدّاخل والخارج. وهنا نتساءل: من يحدّد اليوم -بعد اندلاع الثّورة -خارطة الإصلاح التّربويّ؟ هل يمكن لنخب بيداغوجيّة وإداريّة أن تقوّم المنظومة التّربويّة السّابقة تقويما موضوعيّا، وهي الّتي كانت طرفا مؤسسا لها وفاعلا من أجل تحقيقها؟ هل نترقّب من طرف كان «حاكما»، أي سلطة تربويّة، أن يكون محايدا في تقويمه ومراجعته للتّجربة التّربويّة السّابقة؟ لنكرّر القول إنّ المنظومة التّربويّة السّابقة حقّقت بعض النّجاحات، ولكن، لا يخفى على أيّ طرف أنّها تحتوي على مواطن فساد، ولا بدّ من إصلاح السّياسة التربوية، وليس في ذلك رفض للتّجارب التّربويّة الماضية رفضا مطلقا، وليس الإصلاح تنكّرا لمعلمينا، فنحن نجلّ كلّ من علّمنا حرفا. ولكن،

يجدر التّذكير اليوم بأنّ المسألة ليست صراعا بين أشخاص، وإنما هي مشاريع ورؤى تربوية جديدة تتفاعل مع المرحلة، وتتناغم مع الثّورة. فالإصلاح التربوي هو إصلاح « للسياسة» وهو مشروع متكامل وهو أيضا مسؤوليّة الجميع، ولكنّ سلطة القرار تكون بأيدي المربّين الّذين يتطلّعون نحو النّهوض بالقطاع التّربويّ، وليس حكرا على «السّاسة»، وباختصار ينبغي إصلاح التّربية بالتّربية، بعيدا عن الاستقطاب السياسي والايديولوجي، فما هي منهجيّة الإصلاح؟

لا يستدعي الإصلاح مجرّد ترميم، وتشييد، وترقيع، وتلميع «واجهات البيت»، فالإصلاح الحقيقيّ هو اقتلاع «أسس البيت»، وإعادة بناء أسس جديدة تحمل رهانات جديدة تتلاءم مع المتغيّرات العلميّة والتّكنولوجيّة، وتتفاعل مع طبيعة المرحلة الّتي تمرّ بها البلاد، وقيم الثّورة وتطلّعات الشّعب، وهذا ما قصدناه بالإصلاح التربوي «للسياسة» وما يستدعيه من مراجعة المبادئ التّشريعيّة الخاصّة بالمنظومة التّربويّة وأهدافها مراجعة نقديّة تأخذ بعين الاعتبار معنى من معاني الثّورة هو مصالحة الشّعب مع هويّته وتاريخه وقيمه ورفضه لأيّ وصاية من قوى سياسيّة أو اقتصاديّة أو إيديولوجية أو بيداغوجيّة، وهنا ندرك أنّ الإصلاح التربوي هو الطريق نحو إدخال تغييرات جوهرية على الشّأن السياسي.

ليس الإصلاح تخلّصا من بعض «الشّوائب»، فالاهتمام بالزّمن المدرسيّ أو استثمار وسائل تقنيّة في العمليّة البيداغوجيّة، أو إضافة ساعة لمادّة معيّنة، أو تقليص ضارب ما... كلّ هذه التّعديلات الجزئيّة الطّفيفة لا تمس جوهر فساد المنظومة التّربويّة. ولأمر كهذا، نحتاج إلى رؤية إصلاحيّة شاملة متكاملة تهتمّ بالشّأن التّربويّ في كافّة مراحله وتركّز على جميع العناصر المكوّنة للمنظومة التّربويّة، وكلّ إخلال بعنصر معيّن هو إخلال بالمنظومة جمعاء، وإذا لم نراع هذا الشّرط الأساسيّ، يكون الإصلاح متعجّلا، فنقع في الدّجل الايديولوجي.

ينبغي أن نبتعد في عمليّة الإصلاح عن عقليّة «النّخب» سواء منها الإداريّة أو البيداغوجيّة أو حتّى النّقابيّة الّتي تدّعي وحدها امتلاك مناويل تربويّة-سياسية، وتقديم حلول إيديولوجية جاهزة عاجلة، في حين أنّ الإصلاح الحقيقيّ يكون وليد جهد مشترك بين كلّ الأطراف القائمة على الشّأن التّربويّ، والقوى الوطنيّة، وهي قوى ذات عقليّة «ثوريّة» قادرة على اقتلاع الأسس الخاوية، والتّحرّر من الشّعارات الايديولوجية للنّهوض بالقطاع التّربويّ وإصلاحه إصلاحا جذريّا شاملا.

و ممّا لا شكّ فيه، أنّ كل مشروع تربوي يحمل رؤية سياسيّة، فالشأن التربوي شأن مركّب من عناصر وليس معزولا عن خلفيات متعددة الأبعاد، ومن مميّزات أيّ تصوّر بهذا الشأن أن يحمل مشروعا متكاملا يرسم ملامح الإنسان وشخصيته المستقبلية سواء من الناحية الاجتماعية أو السياسية أو الأخلاقية، إذ يبدو من العسير التميز بين التربوي والسياسي والايديولوجي. وبناء على ذلك، يكون كل إصلاح تربويّ محكوما بمرجعيّة إيديولوجيّة ذات أهداف سياسيّة معلنة أو خفية. ولعلّ ذلك ما سجّلناه في المشاريع والإصلاحات التّربويّة السابقة من خلال ما يعرف بالتّوجّهات الايديولوجيّة والسّياسيّة الليبيرالية واليساريّة على حدّ سواء. فما كانت البرامج التربوية مؤهّلة لتدريب الأجيال على الإحاطة بمخزون المجتمع الثّقافيّ ودراسته والالتزام به حتّى يكون التّلميذ التّونسيُّ بأصالته وتاريخه فاعلاً في الثّقافة الكونيّة. من بين مزالق التجارب التعليميّة السابقة الانطلاق من أنموذج تربوي أشرفت على إنتاجه «نخب» إيديولوجية لم تتخلص من عقلية الإقصاء والوصاية، فهل كانت المؤسسة التعليمية في كافة مراحلها ومستوياتها مجالا للإبداع العلميّ والتّكنولوجيّ، أم انخرطت في مخطط الأدلجة والتسييس؟

الفساد التربوي الذي طال كافّة مراحل التعليم ومؤسّساته يعكس في جوهره عقليّة الاستبداد السياسي

وتجسّمه مناهج التدريس، على سبيل المثال، من خلال مزاعم الحوار المصطنع وأسلوب التلقين والإملاء والتقيّد «بالتّعليمة» والالتزام بتوصيات المتفقّد، مما يحوّل الفضاء التّعليمي إلى فضاء «سياسي» أساسه المراقبة والمعاقبة. فكان هاجس المؤسسة التّربويّة ترويض النّاشئة وتطويعهم وفق أهداف سياسيّة تتمثّل في تكوين كائنات طيّعة ومنفّذة إلى حد أن أصبحت الطاعة واجبا والتنفيذ معيارا للمواطنة. وهنا يختلط البيداغوجي بالإيديولوجي، والحال يقتضي إكساب التّلميذ مهارات في المنهج، لفهم الواقع والمتغيّرات السياسيّة فهما منفتحا على الممكن والمباغت ولا يرجع إلى قوالب إيديولوجية تدّعي أنّها الحقيقة المطلقة، فعلى المربي أن يطوّر قدرات التلميذ على التفكير والنقد وتحفيزه على قدّ الإشكاليات فيوقظ فيه همم البحث والتأمل، فمن مهام التربية أنها تعلّمني كيف أفكر؟ لكن هل تغيّر شيء بعد الثورة ؟

برزت بعد اندلاع الثورة ظاهرة خطيرة، تجلّت في تسرّب واضح للتوظيف الايديولوجي في الدّروس وتحويل الأقسام إلى فضاءات لاحتواء ناشئتنا على نحو غير تربوي، لتتحوّل أحيانا حصص الدروس إلى جدال سياسي غايته تعبئة الأنصار وليس خلق بشر أحرار.

وكان من الأجدى إبعاد الفضاء التربوي عن التجاذبات الحزبية - السياسية، بمعنى استبعاد كل توظيف حزبي سياسي، فالمؤسسة التّعليمية ليست خليّة حزبيّة بل هي فضاء تربوي عمومي مستقل عمّا هو إيديولوجي وسياسي، يعلّم الناشئة كيف يعرف وكيف يعمل وكيفا يحيا بعيدا عن كل استقطاب إيديولوجي. ما نخشاه اليوم هو رواج لمنطق تربوي إيديولوجي أساسه إصدار الأحكام والاتهام، ولأمر كهذا ترمي «النخب» الإيديولوجية - تحت مظلّة نقابية أو حقوقيّة - نحو الاستحواذ على المؤسسة التربوية ملوّحة بامتلاك مشاريع تربوية ترسخ الحداثة والتقدم والحرية، وعندها تصبح البرامج أجهزة لترديد شعارات إيديولوجية. بينما يجب على المربي أن يخضع نفسه للنقد الذاتي فقد لا يحتكم في الأفكار الجاهزة التي يدافع عنها بقدر ما تتحكم هي فيه، وإذاك تكون من معاني التربية مراقبة الأفكار لتجنب كل تبرير إيديولوجي والتخلص من الاستبداد السياسي والفكري سواء تستر بعنوان الهوية المغلقة أو التحديث المغترب.

وبناء عليه، ينبغي أن نفكر في الشأن التربوي بعيدا عن أي توظيف حزبي-سياسي حتى لا نسقط في الترقيع والتلميع أو الذم والشتم، وهي آليات تندرج ضمن رؤية إيديولوجية لا تمكننا من التقويم العميق والدقيق، ولا تقدر على وضع خارطة طريق للنهوض بالمؤسسة التربوية.

خلاصة

يتطلّب الإصلاح التّربويّ -مبدئيّا- تحديد إطار توافقيّ عامّ يشارك في بلورته وتأسيس دعائمه كلّ الأطراف التّربويّة والفعاليّات الوطنيّة، مهما تنوّعت مرجعيّاتها الفكريّة دون استثناء أو إقصاء، لأنّ المهمّ هو توفّر الكفاءة العلميّة والحسّ الوطني، وبتعبير آخر، المهمّ هو الالتزام الخُلقيّ لا الولاء الإيديولوجيّ الضّيّق المتعصّب. وقِوَامُ ذلك الصّدقُ مع الذّات ومع الغير، والمحافظة على كرامة الإنسان وحرّياته الأساسيّة بما يضمن له العيش في انسجام مع تاريخه وقيمه وثقافته.

ولهذا ينبغي أن تـتّجه كلّ الأطراف التّربويّة والوطنيّة المعبّرة حقّا عن قيم الشّعب وثقافته نحو بلورة المبادئ والتّوجّهات والمقاربات البيداغوجيّة والغايات، وباختصار الخيارات الفكريّة الوطنيّة والإستراتيجيّة، ثمّ ضبط خطّة تربوية مرنة لإدماج المعلومات والمعطيات والأدوات المتجدّدة باستمرار. فمجال التّخطيط يحتمل التّغيّر، أمّا المبادئ والغايات الإستراتيجيّة فتتميّز نوعاً ما بالثّبات. فمنظومة التّربية في مجتمعات أخرى لا تعرف تغييراً في التّوجّهات

والغايات الإستراتيجيّة بانتخاب حكومة جديدة وتعيين وزير. فالتّربية تحكمها متغيّرات وثوابت مجتمعيّة وحضاريّة. فلا نزجّ بالمدرسة في معارك حزبيّة سياسية وتسلط نخب إيديولوجية.

ينبغي أن يستعيد التّعليم دوره المبدئيّ والإستراتيجيّ في تكوين مفهوم جديد للإنسان من أهمّ صفاته أن يكون كائناً مؤمناً بقيمه، فخوراً بانتمائه إلى الحضارة العربيّة-الإسلاميّة، منفتحاً على القيم الكونيّة تبادلاً وتثاقفاً دون انغلاق أو اغتراب.

ينبغي أن تكون المدرسة شرطاً أساسيّا للإبداع العلميّ والتّكنولوجيّ وفضاءً للنّهوض الثّقافيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ. ولأمر كهذا تساهم المدرسة في معالجة المشكلات الاجتماعيّة والثّقافيّة والسّياسيّة، ويتوقف تحقيق هذه الغايات على التّحرّر من الاستبداد السّياسيّ والرّمزيّ سواء تَسَتَّرَ باسم التّأصيل المغلق أو التَحَفَ بالتّحديث المغترب، فلا سلطان على العقول والضّمائر، وتبقى مهمّةُ التّربيةِ الدّائمةُ مهمّةً تنويريّةً ترتقي بالبشر باستمرار نحو جودة التّفكير وحسن التّدبير وراحة الضمير.



محاولة قراءة سوسيولوجيّة
حول الإصلاح التّربويّ والتّعليميّ 1991

عبد الرحيم بالحاج/باحث، تونس

I – مقدمة

من المعروف أنه لابدّ لسلوكيات معيّنة أو إفرازات إجتماعيّة معيّنة، لكي تستوجب تدخل التحليل السوسيولوجي، أنّ تتوفر فيها خصائص «الظاهرة». فلابّد لأي نوع من التفاعلات التي تفرزها مؤسسة إجتماعيّة ما أن تتبلور كظاهرة حتّى يمكن إخضاعها لأدوات البحث والتساؤل الخاصين بعلم الإجتماع.

لذلك كان لابّد لنا من القيام بإستقصاء أولي – Une pré-enquête – لمعرفة ما إذا كانت الإنطباعات والآراء الآخذة في الرّواج منذ سنوات 1995، 1996 و1997 حول وضعيّة المؤسسات التربويّة، لدى الأولياء والأساتذة والإطار التربوي، مجرّد إنطباعات سطحيّة حول بعض المظاهر العابرة في مؤسساتنا التربويّة، أم هي فعلا ظواهر تستحق تناولا سوسيولوجيّا أكثر عمقًا وجدّية.

لـذا لم نكتفِ بما كنا نسمعه يوميّا تقريبًا عن حال الإنفلات السلوكي السائدة في قاعات الدّرس في المعاهد والإعداديات، وعن الصعوبة المتزايدة التي يجدها الأساتذة في تمرير المضمون التربوي المطالبين بتدريسه وعن تنامي عدد حالات العنف تجاه الأساتذة (1) وعن إكتساح بعض الممارسات المنحرفة لفضاءات المؤسسة التربويّة (2)، بل سعينا عبر إستقصاء أوليّ من التأكد إن كان الأمر يتعلق بممارسات عابرة أم أنّنا فعلا أمام ظاهرة تستحق الدّرس.

للقيام بعملية الإستقصاء، ركـزنا طيلة الثلاثية الأولى للسنة الدّراسية 2007، 2008 على إجراء محاورات ومقابلات مع أصناف مختلفة من المعنيين بالفعل التربوي (قيمين، أساتذة، مديرين، أولياء، تجار محاذين للمعاهد أو الإعداديات، أعوان النقل العمومي) لسبر آرائهم حول ما يعايشونه إبان ممارستهم للعمل التربوي أو احتكاكهم مع منتوج مؤسساتنا التربويّة.

التواتر الذي طبع الإجابات التي تحصلنا عليها والتشابه الذي لاحظناه في محتويات المحاورات التي أنجزناها جعلنا نستنتج بأنّنا فعلا إزاء ظاهرة. خاصّة وأنّنا كنا نلاحظ لدى جل المعنيين بالعمل التربوي أنهم مجبرون على تكريس قرارات وقوانين، هم متيقنون من لا-وظيفيّتها A-fonctionnelle – إن لم نقل مفسدتها – dysfonctionnelle –.

هذا الإنطباع الحاصل لدى المربين، بأنّهم إزاء حالة هم مكرهون عليها ومتأكدون من سلبياتها بقدر ما هم عاجزون عن التصدّي لهـا، يحيل إلى أحد الخصائص التي يعتبرها دركهايم مؤشرّا على توفر خصوصيات «الظاهرة» في حالة إجتماعيّة ما : الضغط والإكراه. (3) ذلك أنّه بالنسبة لدركهايم، لا يمكن إضفاء «صبغة الظاهرة» على أيّ نوع من الإفرازات المجتمعيّة ما لم تتوفر فيها خاصيتّا الضغط والإكراه.

II- فرضيات البحـث والتّوخي المنهجي:

بعد التأكد الحاصل بأنّ السلوكيات المستهجنة والعلاقات المتأزمة التي تشهدها مؤسساتنا التربوية تكتسب صبغة الظاهرة، يستوجب التمشي المنهجي الإجابة على سؤالين أساسيين: أولا - ما هي الفرضيات التي سنسائل عبرها هذه الظاهرة ؟ وثانيا - ما هي المقاربة المنهجيّة الأكثر ملاءمة للخصوصيات البنيويّة لهاته الظاهرة التي ننوي دراستها ؟

أ - فرضيات البحـث :

أربع فرضيات نقترحها لطرق أبواب ظاهرة « السلوكيات المستهجنة» (4) في مؤسساتنا التربويّة وظاهرة تـأزم العلاقة بين المعلم والمتعلم :

1 - قد تكون هذه الظواهر ناتجة عن فهم سيئ وتطبيقات غير صائبة لمبادئ الإصلاح التربوي 1991 (5)

2 - قد تكون هذه الظاهرة ناتجة، لا عن الإختيارات التربوية لسنة 1991، وإنّما عن طبيعة العلاقات والخصوصيات القيمية والثقافية للمجتمع التونسي في كليّته. وبذلك يكون الجو السائد في المؤسسات التربويّة نسخة وإنعكاسا لما هو عليه في المجتمع التونسي بكليته.

3 - قد تكون هذه الظواهر، مجرّد إفرازات طبيعيّة ملازمة لكلّ حالة إنتقاليّة من خيارٍ تربويٍّ إلى آخر.

4 - قد تكون هذه الظواهر، ناتجة عن خطأ الإختيارات التربويّة لسنة 1991 ولا وظيفيّتها.

هذه الفرضيات تستوجب لتجريبها (6) وتمحيصها اختيارا، من ضمن الأدوات المنهجيّة المتاحة في حقل البحث السوسيولوجي، العدّة المنهجيّة الملائمة لخصوصياتها.

ب - منهجـيّـة البحـث :

لا نبالـغ إن قلنا إن حقـل « الإجتمـاع التربـوي - La sociologie de l'éducation-» يعتبر أشسع الحقول المخبريّة لمناهج عمل الإجتـمـاع.

فمنذ نشأته تحت مؤثرات التفكير الوضعي مع دركهايم إلـى تفرّعه إلى مشارب منهجيّة متعدّدة، إثر تأثره بالأبعاد التاريخيّة والثقافية والنفسيّة والأنثروبولوجيّة والرّمزية، كان حقلا التربية والتعليم مجالا خصبا للتحاليل والتساؤلات السوسيولوجية. فما من منهجيّة في علم الإجتماع إلا ونجد لها تطبيقات واختبارات في مجال التربية والتعليم (7).

لذلك تعتبر إحدى أصعب المحطات التي يمر بها الباحث في الشأن التربوي مرحلة إنتقاء الأدوات المنهجيّة الأكثر فاعليّة وجدوى لنبش ما يروم البحث عنه ومساءلة الظاهرة التي أثارت فضوله.

بالنسبة لنوعيّة «الفضول» الذي طبع البحث الذي نقترحه، لم يكن بإمكاننا الإقتصار على أداة منهجيّة واحـدة. بل كان لابّد من عُدّة منهجيّة متنوّعة حتى يتسنى لنا :

1 - تفكيك الظاهرة التي نحن بإزائها إلى مكوّناتها

2 - فهم الآلية الخاصّة بكلّ من هاته المكوّنات على حدة، حتّى نتوصل إلى فهم الكيفيّة التي تنتج بها النسق الكلّي للظاهرة التي نروم فهمها في كليّتها.

فالحـديث عن نظام تربوي أو عن منظومة تربويّة، ينطوي ضرورة على مفهوم «النـظـام» أو «النـسـق»

الشيء الذي يفرض علينا اختيارا «نسقيّا» في المقاربة

– Une Analyse systémique –

هذا الخيار يقودنا في مرحلة أولى إلى تفكيــك مكوّنات المنظومة التي نقترح تحليلها. ذلك أنّه لما كانت كلّ منظومة مكوّنة من أجزاء، فلابّد أن يكون منطلق البحث، تفكيــك المنظومة المعنيّة إلى الأجزاء المكوّنة لهــا (8). هذا ما جعلنا نجري تفكيكا للمنظومة التربويّة، جزأناها عبره إلــى :

1 – العلاقة بين الأستــاذ والتــلميــذ، 2 – العلاقة بين التلميذ والتلميذ، 3 – البــرامــج، 4 – الإدارة المدرسيّة، هاته الأخيرة أي الإدارة المدرسيّة أي المكوّن الرابع من مكوّنات المنظومة التربويّة رأينا من الضروري تفكيكه هو الآخر إلى ثلاثــة عناصر فرعيّة وهي :

أ – نظام التقييم – Système d'évaluation –

ب – نظام الإمتحانات –Système des examens –

ج – نظام العقوبات – Système des punitions –

بذلك يكون هيكل المنظومة التربويّة كما نقترح تشريحها كالتّالـي (9) :

قرارات الإدارة المركزيّة

↓

تتلقاها الإدارات الجهويّة

↓

يتلقاها مديـرو المعاهد والإعداديات

↓

تُهيْكِلُ العلاقات والحياة المدرسيّة وتظهر نتائجها في

↓ علاقة الأستاذ بالتلميذ

↓ علاقة التلميذ بالتلميذ

↓ البرامج المدرّسة

↓ الإدارة المدرسية

نظام التقييم – نظام الإمتحانات – نظام العقوبات

بعد اجتياز هذه العملية التي يستوجبها « الخيار النسقي » في التحليل من السهل ملاحظة الحاجة إلى تقنيات بحث إضافية تخوّل لنا الولوج إلى حقيقة كلّ من هذه الأجزاء المكوّنة لنسق المنظومة التربويّة المتبناة لتكوين الإنسان التونسي سنة 1991.

ذلك أنّه لابّد للتعرّف على طبيعة القرارات والتوجهات المتبناة من طرف الإدارة المركزيّة في ذلك الحين، من تقنيات خاصّة. ولابّد كذلك لتحليل كلّ من علاقات الأساتذة بالتلاميـذ والتلاميذ فيما بينهم من تقنيات ملائمة، كما أنّه لابّد من التعرّف على طبيعة البرامج المنتقاة لتشكيل ذهنيّة التلميذ من أدوات ذات جدوى إجرائيّة ملائمة لهـا ونفس الأمر فيما يتعلق بالمكوّنات الوظيفيّة التي تُهيْكـلُ وظيفة الإدارة المدرسيّة.

هذه المتطلبات المنهجيّة جعلت إختيارنا يتوقف على العدة المنهجيّة – dispositif méthodologique – التّالية :

1 – « تقنية تحليل المحتوى » لدراسة بعض القرارات والقوانين الصادرة عن الإدارة المركزيّة لتوجيه عمل الإعداديات والمعاهد.

2 – « تقنية الحوارات الموّجهة ونصف الموّجهة » – entretiens directifs et semi-directifs – أ) لسبر آراء الأساتذة حول الظروف الميدانيّة التي يقومون فيها بوظائفهم التربوية والتعليمية والبــيـداغوجية. ب) لسبر آراء التلاميـذ حول الأجواء الفعليّة التي يمارسون فيها حياتهم التلمذية من خلال علاقاتهم بأساتذتهم كما برفاقهم وأعوان الإدارة المدرسيّة.

3 – « تقنية الإستبيان » للتمكـن من تشريح الواقع المدرسي تشريحًا إحصائيّا يُمكـننا من الحصول على معطيات كميّة – données quantitatives – تعيننا على قياس حـجـم التجليات المعبّرة على السلوكيات والأدوار والعلاقات المكوّنة لتفاصيل المنظومة التربويّة في تجليها الواقعي وكما تنتج نفسها فعليّا في المعيش اليومي لمؤسساتنا التربويّة.

4 – ضرورة معرفة تمصلات المنظومة التربوية في بعدها التوليدي، المكوّن والمفرز لشكل الواقع التربوي الذي تقنّنه وتؤطره، يجعلنا نولي أهميّة أولى للعلاقات التربويّة السائدة بالمعاهد والإعداديات كما تتجلى في بعدها المعيشي، أي كواقع معاش عبر سلوكيات فعليّة تهيكل العلاقات بين مختلف الفاعلين المعنيين بالعلاقة التربويّة. لذلك كان لابّد لنا من الإستنجاد بمقولات ومفاهيم وتقنيات « علم إجتماع المعيش – La sociologie du vécu- كما صقلت ووظفت في أعمال الإتنوميتودولوجيين والفينومينولوجيين وأعمال المهتمين بطبع وانطباع الواقع الإجتماعي بالملكة المِخْياليّة.

فمهوم «التحليل العملي» – Le raisonnement pratique – لدى الإتنوميتودولوجيين (10) مثلا، يمّكننا من سبر الآليات التي تجعل مختلف الفاعلين المعنيين بوضعيّة مؤسساتية معيّنة يحدّدون سلوكياتهم العمليّة للتوفيق بين المصالح الفرديّة لكل منهم والأهداف الموضوعيّة التي يسعون إلى إنجازها عبر ملاءمة سلوكياتهم وتفاعلاتهم مع الأطر المؤسساتيّة الرّسمية -Les cadres formels – التي تقنّن تفاعلاتهم.

كما يمّكننا مفهوم «مخزون المعلومات» – Le stock de connaissance – وكذلك مفهوم « التفكير التوّقعي » – La pensée au future parfait – في

« علم الإجتماع الفينومينولوجي » (11) من فهم الآليات التي يقوم عبرها التلاميذ والأساتذة بضبط اختياراتهم السّلوكية واستراتيجاتهم العمليّة، إنطلاقا من المعطيات التي لديهم حول الحدود التي تفرضها مختلف القوانين المنظمة للحياة المدرسيّة على مختلف الفاعلين المطلوب منهم التعامل معهم إبان العمليّة التربويّة – التعليميّة – البيداغوجية.

كذلك تـوفر لنا المنهجيّة التي إستثمربها مافوزولي – Maffozoli – أعمال جيلبار ديرون – Gilbert Durand– حول آليات تكوّن المخيال الفردي، في تحليل الآليات التي يتحول بها « المخيال » بدوره إلى موّلد للسلوك اليومي، توفر لنا هذه المنهجيّة أداة مجدية لفهم الآلية التي تتحوّر عبرها السلوكيات المدرسيّة إلى موازنات تصير هي بدورها واقعًا يوميًا موّلدًا لـ « ذهنيّة مخياليّة » تكتسي دور العامل الضابط لإعادة إنتاج العلاقات والسلوكات المهيكلة للمعيش اليومي المدرسي.

هذه هي إذن إجمالا العدّة المنهجيّة التي إخترناها لمساءلة ظاهرة «بروز السلوكيات المستهجنة في المعاهد والإعداديات »التونسية منذ إصلاح 1991. بقي اختيار «العيّنة» التي ستمثل الحقل الميداني لتساؤلاتنا.

ج– عيـّنة البحـث :

تنقسم العيّنة التي انطلقنا منها إلى قسمين :

1 – قسم خصصناه لإنجاز الحوارات – Les entretiens – ويحتوي على 103 تلميذ، 50 أستاذ، 20 مدير معهد وإعدادية، 10 قيمين عامين «مرشد تربوي» و10 متفقدي تعليم ثانوي.

2 – قسم آخر إخترناه بالتعوان مع مسؤولي الإدارات الجهوية للتعليم الثانوي، لتوزيع الإستبيان الذي كنّا أعددنا أسئلته إنطلاقًا من نتائج البحث الأولي – La -pré-enquête.

هذا الإستبيان وقع توزيعه في 18 معهدا و10 إعداديات موزعة على الإدارات الجهوية الـ4 الموجودة بتونس الكبرى على النحو التالي :

ولاية تـونس : 7 معاهد و7 إعداديات.

ولاية إريانـة : 5 معاهد وإعدادية واحدة.

ولاية بن عروس : 4 معاهد.

ولاية منـوبـة : 2 معاهد و2 إعداديات.

في كل من هذه المعاهد والإعداديات، تمّ توزيع الإستبيان على تلاميذ قسم أو قسمين وعلى الأساتذة

الذي أبدوا إستعدادًا للإجابة. وكانت حصيلة هذه الإستبيانات التي جمعناها : 668 إستبيانا خاصًا بالتلاميذ و614 إستبيانا أجاب عليه الأساتذة.

هذه الحوارات والإستبيانات التي جمعناها من هذه العيّنة هي التي مثّلت الأرضية الميدانية التي إنطلقنا منها في تحليل الواقع التربوي كما شكله إصلاح 1991(12)، من خلال محاول فهم ظاهرة « بروز السلوكيات المستهجنة في المعاهد والإعداديات «التونسيّة. فما هي أبرز النتائج التي توصلنا إليها عبر هذا البحث ؟

III- نتائج البحـث :

لا يسعنا في إطار الوقت المخصص لهاته المداخلة تفصيل النتائج التي توصل إليها البحث. لذلك نكتفي بعرض بعض الإستنتاجات التي توصلنا إليها لكلّ من مكوّنات المنظومة الأربعة التي اخترناها كعناصر أساسيّة مهيكلة للمنظومة التربويّة (13).

أ- علاقة الأستاذ بالتلميذ :

لتقييم سلامة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من حيث وظيفتها في إنجاز الأهداف التعليميّة والتـربويّة، تنطلق البحوث السوسيولوجية من مـفاهيم محدّدة مثل مفهوم «الدور» - Le rôle - و«التأثير» - L'autorité - و«التواصل» - La communication -.

فقياس الحضور الفعلي لهذه المفاهيم ومدى نفوذها في الواقع المعيش هو الذي يمكن عبره إختبار مدى نجاح الأستاذ، كفاعل أساسي في الفعل التربوي، في وظيفته. ذلك أنّ « الوظيفة « بصفتها أحد المكوّنات البنيوية المهيكلة للمؤسسة، تتهيكل هي بدورها عبر المكوّنات الأساسيّة التي تتنوّع بتنوّع المهمة الموكـلة لهـا. ومن أهـمّ الـمكـوّنات المؤسسة لوظيفة الأستاذ نجد «الإفهام» و«التأثير» «والصقل» و«التواصل» «والتدريب».

أغـلـب الحـوارات الـتي أجريناها مع الأساتذة، تشير إلى وجود أزمة تعـطل إن لم نقل تعـّطب « دور « الأستاذ وتعيق « التواصل البيداغوجي « داخل القسم وتجعل «تأثير» المرّبين والمعلمين على التلاميذ ضعيفا جدّا إن لم نقل منعدمًا. فمن الأستاذة من آل به الأمر إلى التدريس دون إكتراث بمن يتابع درسه من التلاميذ. ومنهم من لا يبدأ درسه إلا بعد إخراج نصف التلاميذ من قاعة الدّرس. ومنهم من اعتاد التدريس في جو يسوده الشغب - Le chahut (14).

هذه المعطيات التي عبّر لنا عنها الأساتذة في حواراتهم نجدها متأكدّة في محتويات حواراتنا مع التلاميذ كـذلـك. ذلك أن توجيهنا لمحاوراتنا مع التلاميـذ نحو معاني «الإهتمام» - Le souci- و«التحفّز» - La motivation - و«والإنتباه» - L'attention - و«الإحترام» - Le respect- و«المواظبة» - L'assiduité- جعلنا نقف على وجود ثلاثة أنواع من التلاميذ : -1 نوع أول تتوفر فيه المعايير المؤسساتيّة والوظيفيّة لدور التلميذ. وعددهم، حسب الأساتذة كما حسب التلاميذ، لا يتجاوز 6 أو 7 تلاميذ في الفصل -2 نوع آخر مذبذب بين دوافع الإهتمام بالدرس واحترام الأستاذ وبين جاذبيّة أجواء الشغب والغوغاء. فهم قد يكونون هادئين محترمين أجواء القسم عند غياب الشغب بغياب بعض التلاميذ المهرجين وقد ينزعون إلى التشويش عندما تنزع الأجواء في القسم نحو الضجّة والتهريج -3 النوع الأخير من التلاميذ – 6 أو 7 في كل قسم – يرتادون الإعداديات والمعاهد فقط لأنهم لا يجدون شيئا آخر يفعلونه، فيختارون الحصول على أكبر مستوى دراسي ممكن يمكنهم من المشاركة في مناظرة إنتداب أعوان الأمـن.

هذه المعطيات الحاصلة عبر الحوارات تؤكدّها المعطيات الكميّة التي تفيدها نتائج الإستبيان. فجوابا على سؤال « هل تعتقد أن التلميذ يحترم أساتذته ؟ « يجيب 507 أستاذ من جملة 614 بـلا. في حين 76 فقط يجيبون بنـعم. كذلك جوابًا على سؤال ب « هل

يمكن الحديث عن لامبالاة التلاميذ تجاه أساتذتهم ؟ «يجيب 455 أستاذ بنعم بينما يجيب 132 بلا.

مؤشّرٌ إحصائيّ آخر يمكن أن يعطينا فكرة عن نوعيّة العلاقة التي ما فتئت درجة تواترها تزداد بين الأساتذة والتلاميذ في المعاهد والإعداديات، يتمثل في العنف تجاه المربّي. ذلك أن عدد الإعتداءات اللفظية والماديّة تجاه الأساتذة، خلال الثلاثية الأولى فقط من سنة 2009 – 2010 وفيما يخصّ فقط الإدارة الجهوية لتونس 1، تبلغ 53 إعتداءً لفظيّا و4 إعتداءات ماديّة (15).

هذه البيانات تدل على الإختلال البنيوي الذي يميّز علاقة التلميذ بأستاذه في معاهدنا وإعدادياتنا. فدور الأستاذ يشكو إختلالا ودور التلميذ يشكو إختلالا وكلاهما يساهم في إختلال مردوديّة ونتائج ووظيفة المؤسسة التربويّة.

ب – علاقة التلميذ بالتلميذ :

دراسة علاقة التلميذ بالتلميذ كمحدّد أساسيّ في تشكيل السلوك التلمذي وتوجيهه إمّا نحو إستراتيجيات الشغب وعدم الإكتراث أو نحو خيارات الدّرس والمواظبة والتفاني، تنطلق من مسلّمتين أساسيتين : المسلّمة الأولى تتمثل في أنّ المرور بالإعداديات والمعاهد يزامن مرور التلاميذ بفترة المراهقة. والمسلّمة الثانية تتمثل في أنّ التلميذ يشهد عند مراهقته حركيّة كليّة في بنية شخصيّته (16)، يبحث أثناءها عن توازنات جديدة يهيكل حولها أناه – Son moi – فبعدما كان التلميذ يتلقى «المعنى» و«المُثل» و«القيم» من وسطه العائلي تحديدًا، تجعله المراهقة يدمج وسط «الأصدقاء» – Le milieu des pairs كمرجعيّة موازيّة لإنتاج المعاني والقيم والمُثل.

المهم في هذا هو أنّه كلما ضعفت هيبة الأستاذ والإدارة المدرسيّة، كلما إتّسمت «القيم» و«المعايير» التي تقترحهما المؤسسة التربوية بالضبابيّة والفتور والسلبيّة، كلما كان إنبهار «التلميذ المتوسط» وتأثره أكبر بما يقترحه التلميذ المنحرف عن «الأطر الشكليّة» – Le statut formel – و«الأهداف الشكليّة» – Les objectifs formels– للمؤسسة التربوية.

فمن خلال محاوراتنا مع التلاميذ لاحظنا أن وسط الإعداديات والمعاهد ينتج لغة خاصة بالتلاميذ يقوم على « مقابلات معياريّة » – Oppositions normatives – يستعملها التلاميذ ليصنف بعضهم بعضًا وينتقص بعضهم من قيمة البعض أو يجعل بعضهم البعض الآخر يهابه ويخافه. فنجد مثلا مقابلات مثل (كركار/ محراث)، (زكيم/ قافز)، (رجولي/ قفاف)، (وليدها / بوجادي)، (عتّة/ طافي) تمثل ضغطا معنويًا وفعليًا على التلميذ تجبره على اختيار التصنيف الذي سيسعى إلى مطابقته.

معروف أن هذا التصنيف الموازي للتصنيف المدرسي : (مجتهد / كسول)، (منتبه/ غير منتبه)، (مشوش/ نجيب)، (مؤدب/ منحرف)، تتنامى أهميّته في توجيه سلوك التلميذ وهيكلة شخصيّته كلما كان دور الفاعلين الأساسيين في العملية التربويّة أضعف وأكثر تكبيلا.

فالتلميذ الذي يلاحظ عجز الأستاذ على فرض الإنضباط والإحترام أثناء الدرس، لا يسعه، في سن يتراوح بين 12 سنة و15 سنة، إلا أن ينبهر بقوّة وسطوة التلاميذ المنحرفين (17)، القادرين على فرض الأجواء التي يريدونها في القسم. فيتبنّون سلوكاتهم ويحاكون ميولاتهم ويتبعون تصرّفاتاهم، إما خوفا من سطوتهم وفرارًا من أن يقعوا تحت إحدى التصانيف المزرية، أو تأثّرًا وإنبهارًا بشخصيّتهم.

فلا عجب إذن أن نرى بعض الدراسات الميدانية المجراة سنة 2000 (18) تفيد أنّ ضمن عيّنة مكوّنة من 3976 تلميذ ترتفع نسبة المدخنين اليوميين من 7،27 في المائة لدى فئة «12

– 14 سنة» إلى 8،67 في المائة لدى فئة «18 – 20 سنة» كذلك من ضمن 3924 تلميذ بالثانوي والإعدادي 24 في المائة من فئة «12 – 14 سنة» يشربون الخمر إلى حد السكر، بينما ترتفع هذه النسبة لدى فئتي «15 – 17 سنة» و«18 – 20 سنة» إلى حدود 31 في المائة و46 في المائة. بينما تصل الممارسات الجـنسـيـة لـدى عيـنـة من 3978 تلميذ إلى نسب 6،69 لدى فئة «12 – 14 سنة»، 75 في المائة لدى فئة «15 – 17 سنة» و81 في المائة لدى من تتراوح أعمارهم بين الـ18 والـ20 سنة.

هذه الإعتبارات من وراء جوانبها الإخلاقويّة، تعتبر ذات دلالة فيما يتعلق بمواطن التركيز لدى المتتلمذين ونوعيّة الحوافز والأهداف التي تهيكل سلوكياتهم والمُثل التي يختارونها كنماذج يسعون إلى محاكاتها ومطابقتها – modèles d'identification –.

ولعل هذا ما يفسّر كثرة إستعمال الأولياء لتعبير «ولدي ضاعلي» أو «ولدي باش يضيعلي» أو كذلك «ما هلكلي ولدي كان اصحابو متاع المكتب...» كذلك لعلّه يكون تجسيدًا لإحدى النتائج الإحصائيّة التي أفادنا إيّاها الإسـتـبـيان الذي وجّهناه للأساتذة حيث نرى 354 منهم من مجموع 614 أستاذًا يعتقد أن نظامنا التربوي – التعليمي «يعلّم ولا يربّي» بينما يعتقد 71 أستاذا أنّه لا يعلّـم ولا يربّي، فيما يظنّ 157 منهم أنّه يعلّم ويربّي.

ولعل في ذلك ما يفسّر إلى حدّ ما إرتفاع نسب الإنقطاع عن الدّراسة أو ما صار يعرف لدى المختصين في الشأن التلمذي بظاهرة «الهدر المدرسي».

ج – البرامج :

بالنسبة للبرامج، التي تعتبر عند بعض علماء إجتماع التربية (19)، الأداة الأساسيّة في تفصيل ذهنيّة التلميذ وتنمية ملكاته الفكرية والعقلية، يقرّ أصحاب القرار بالإدارة المركزية، في سياق إصلاح 2002 – 2007، الذي أرادوه إصلاحا لإصلاح 1991، بأنّه يشكو من عدّة سلبيات (20).

لا يسعنا مجال هذه المداخلة من تفصيل سلبيات البرامج المعتمدة منذ إصلاح 1991 في تشكيل عقلية وشخصية التلميذ التونسي. لذلك نكتفي فقط بتعداد أهم الخصائص التي ميزتها والتي تفيد محاوراتنا مع المتفقدين والأساتذة أنّها تمثل نقائص لابد من تداركها :

– أغلب الأستاذة يرون أن البرامج فيها حشو لا فائدة منه. على سؤال « هل ترى أن البرامج تحتوي على أشياء لا فائدة منها ؟ » يجيب 319 من أساتذة عيّنتنا بنعـم، بينما يجيب 248 بـلا.

– كذلك تتّسم البرامج بالتجزئة والتقطـّع مما يجعلها عاجزة على تعويد التلاميذ بالنظرة الشاملة للأشياء وتدريبهم على التناول الكلّي للمسائل. فهي تنمي فيهم، عكس ذلك، الإقتصار على الجوانب الجزئية والدقائق، منقطعة عن العلاقات الشاملة التي تربط الجزئيات فيما بينها – La parcellisation du savoir –.

– تعقـّد الطرق والأساليب البيداغوجيّة. الشيء الذي جعل محتويات البرامج في حاجة إلى دليل حتى يتمكن الأستاذ من فهم وهضم ما يقصده مهندسو البرامج. هذا الأمر جعل التلميذ يجد صعوبة إن لم تكن إستحالة في إستيعاب الدّرس وإنجاز التمارين بمفرده. لذلك نرى الأولياء كما الأساتذة، يجمعون أنه في الظروف الحالية للبرامج، يستحيل على التلميذ الغير مدعوم بإعانة والديه أو دروس تدارك أن يتمكن من إستيعاب ما يتلقاه من دروس. وهذا ما يجعلنا نتساءل حول حالة «لا ديمقراطية التعليم» التي إستقرّت في مدارسنا مع منظومة 1991. فمن ذلك التاريخ بدأ التلاميذ من ذوي المستويات الإجتماعية – الإقتصادية الضعيفة يفقدون الأمل في إتمام المشوار الدراسي. ذلك أنّه يستحيل على من لم يكن أحد والديه قادرا على متابعته وإعانته أو من لم يكن لعائلته القدرة على دفع

ثمن دروس الدّعم والتدارك أن ينجح في متابعة مشواره الدّراسي. لذلك نرى 381 من جملة 614 أستاذ يعتقدون أنّ 40 في المائة من التلاميذ الذين يدرّسونهم يستوعبون أقل من ربع البرنامج. كذلك لابد من الإشارة إلى أنّ إستيعاب البرامج والتّمكن من هضم محتوياتها له علاقة مع «نظام التقييم» و«نظام الإمتحانات». وهذا ما يجعلنا نطرح تساؤلات حول المكوّن الرابع من مكوّنات بنية المنظومة التربويّة المتمثلة في الإدارة المدرسيّة.

د – الإدارة المدرسية :

تناول الإدارة المدرسيّة بالدرس من وجهه نظر علم إجتماع التربية، يختلف عن التناول الذي يهمّ علم إجتماع الشغل أو بقية العلوم التي تهتّم بظاهرة التسيير والإدارة (21). ذلك أن ما يهمّ سوسيولوجيا التربية في تناولها للإدارة المدرسيّة هو أساسًا الآليات والأنظمة الإدارية، لا من حيث تنظيمها لعلاقات العمل الإداري وتوزيع المسؤوليات وشكل القوانين المنّظمة للعمل الإداري، وإنـما من حيث فاعليّتها وجدواها في تحقيق الأهداف التربويّة والبيداغوجية المنوطة بعهدة المؤسسة التعليمية والتربويّة.

لذلك نرى من الضروري تقييم فاعلية وجدوى الإدارة المدرسيّة من خلال الأنظمة التي تستعملها لتأطير ومتابعة وتقييم الفعل التربوي ومفصلة العلاقات الرابطة بين مختلف الفاعلين المعنيين به. تقوم الإدارة المدرسيّة بهذا العمل، حسب تقديرنا، عبر ثلاث أنظمة أساسيّة : نظام التقييم – Système d'évaluation– نظام العقوبات – Système de punition – ونظام الإمتحانات –Système d'examens –.

1 – نظام التقييم المدرسي :

الوظيفة المتعارف عليها فيما يخص نظام التقييم المدرسي (22) هو أنها تمكّن المؤسسة التربوية من معرفة ما إذا كان التلميذ تمكن من هضم الحد الأدنى من المعلومات والقدرات التي تخوّل له إستيعاب معلومات وقدرات أكثر غزارة وتعقيدًا. ذلك أنته لما كان المسار الدّراسي مبنيا على التدّرج في اكتساب القدرات والمعلومات، فإن إستيعاب محتوى ومضمون درجة مدرسيّة معيّنة يستحيل بدون هضم المحتويات المعرفية والملكات الفكريّة المدّرسة في الدرجة التي تسبقها.

إلا أن الإرتقاء الآلي والنزول في تحديد المعدل اللازم للإرتقاء والإسعاف إلى حدود 8/ 20، وتبسيط محتويات الإمتحانات إلى درجة الإكتفاء، للإجابة على الأسئلة بنعم أو لا، جعل التلاميذ في الإعداديات والمعاهد يجدون أنفسهم مجبرين على متابعة برامج لا قدرة لهم على متابعتها (23).

فمن نتائج منظومة 1991، أن الإعداديات بدأت منذ سنة 1997، تستقبل تلاميذ عاجزين على قراءة جملة بسيطة أو كتابة جملة صحيحة. ومن نتائج منظومة 1991 أن الحاصلين على الباكلويا يجدون أنفسهم مجبرين على إجراء إمتاح لغوي بالمركز الثقافي الفرنسي لإختبار مستواهم اللغوي إذا ما أرادوا الدّراسة بإحدى الجامعات الفرنسية.

ومن نتائج منظومة 1991 خاصّة إن في كل فصل من فصول الإعداديات والمعاهد يوجد عدد من التلاميذ الذين، نظرًا لعجزهم عن إستيعاب الدّروس، يلجؤون، لتخفيف القلق وللترويح عن النفس، إلى التشويش والشغب. وهو أمر طبيعي لا يلامون عليه إذ لابد لكل من أجبر على ما هو عاجز عليه أن يسعى إلى توّخي إختيارات وإستراتيجيات تخفف عنه عناء ما عليه أجبر. لذلك نرى هؤلاء التلاميذ يسعون إلى تخفيف الملل الذي يسبّبه لهم الهدوء والرّتابة اللازمين للدّرس، بإستدراج رفاقهم إلى التشويش والشغب. فماذا تقترح الإدارة المدرسيّة في هذه الحالة.

2 – نظام العقـوبات :

المعروف أنّ للعقوبة وظائف نفسية وإجتماعية

وتربويّة متفق عليها. فإذا كان توازن البنية النفسيّة للفرد يستوجب توازن مكوّناتها الثلاث : الأنا والهذا والأنا الأعلى - Le moi، le ça et le sur-moi - فإنّ العقوبة تكون وظيفيّة لتعديل مكانة الأنا الأعلى لدى المراهق لتكتسب بنيته النفسيّة توازنها (24).

هذه «الوظيفة النفسيّة» - fonction psychique - للأنا الأعلى هي التي ستحدّد طبيعة مَجْتَمَعَة - Socialisation - الطفل وإمكانيّة إندماجه ضمن مجموعة خاضعة لنفس الحقوق والواجبات. فلابدّ لضمان التوازن النفسي والإجتماعي للطفل من أن توجد من بين المقولات التي تهيكل بنيته المعرفيّة مقولة «الإحترام». إذ بغياب هذه المقولة - Catégorie - تكون البنية الشخصية للطفل إمّا متضخمة الأنـا أو مغتربة للهـذا - le ça -.

وبما أن المنحدرات الإجتماعية للأطفال متعدّدة ومتنوّعة، كان لابّد للمؤسسة التربوية، في إطار تقسيم العمل الاجتماعي المنوط بعهدتها، أن تضطلع بتعديل شخصية التلميذ. وذلك بزرع الثقة بالنفس لدى من كانت «إناهم» - le moi - مهزوزا وتعزيز المقدرة على التحكّم في النزعات لدى من يشكون ضعفًا في ترويض أهوائهم وإستعمال العقوبة والتخويف مع من كان «الأنا الأعلى» لديهم منعدمًا أو ضعيفًا. هذا هو جوهر الوظيفة التي بها تستحق المؤسسة التربوية صفتها التربويّة وإلا فإنّ التربية في حقها لا تكون إلا من باب المجاز والإعتباط الدلالي الذي يميّز كلّ كائن مفرغ من مضمونه.

بعد هذه الإعتبارات النظرية الضرورية، لنرجع إلى الواقع المعيش. ما هو تصور منظومة 1991 للآليات والوسائل التي ستوفرها الإدارة المدرسيّة للقيام بمهمّتها التربوية ؟ ماذا تقترح حتّى لا يتأثر التلميذ العادي بالتلميذ المنحرف ؟ وماذا أعـدّت حتّى تستدرج التلميذ المنحرف نحو «العادية» و«الإستواء» - la normalité - ؟

الإفلاس التام في هذا المجال هو الإنطباع الذي يعبر عنه كلّ المعنيين بالشأن التربوي (25). ويكفي الرّجوع إلى وثيقة «نظام التأديب المدرسي» (26) لنقف على حجم الإختلال الحاصل في هذا المجال بإسقاط عقليّة «الإجراءات القانونيّة» على وظيفة التأديب المدرسي. ويكفي، للوقوف على الطابع اللاعقلاني للوظيفة التربوية كما يراها مهندسو إصلاح 1991، أن نرى الضابط الأساسي والعامل المباشر للفعل التربوي، الذي هو الأستاذ مجرّدًا من كلّ الصلوحيات الفعلية اللازمة للتربية والتهذيب والتعديل النفسي، ومسلوبا من جميع الأدوات الوظيفيّة التي بدونها تنعدم إمكانية التربية، خاصـّة في الـفـتـرة المتراوحة بين 8 و15 سنة. ولعل هذا يفسّر كثرة لجوء الأستاذة إلى حل الطرد من القسم - 1076 حالة في الثلاثي الأول فقط وفيما يخص الإدارة الجهوية لتونس I فقط -. ولعله كذلك ما يفسّر تنامي حالات العنف المادي واللفظي بين التلاميذ - 101 حالة عنف لفظي و60 حالة عنف مادي في نفس الفترة ولنفس الإدارة - (27).

صحيح أنّ الأساتذة في حاجة إلى تكوين خاص في مجال علم نفس المراهقة كما في مجال ترشيد إستعمال العقوبة، حتّى يفرّقوا بين «العقوبة الوظيفيّة» التي تؤدي إلى تعديل الشخصية والسلوك و«العقوبة اللا وظيفيّة» التي يُلجأ إليها للتشفّي وإفراغ النزعات العدوانيّة من طرف بعض الأساتذة الذين هم في حاجة بدورهم إلى تعديـل.

ولكن هذا لا يبرّر بحال من الأحوال سلب الأستاذ من الأدوات اللازمة للفعل التربوي. وإذا قارنا حجم ونوعيّة السلبيات المترّتبة كمّا وكيفًا عن هذين النوعين من الإختلال فإنّ السلبيات المنجرّة عن تعطيل المهمّة التربوية للأستاذ تكون أفدح بكثير من السلبيات المنجرّة عن إخلال بعضهم بأساليب إستعمال العقوبة والتحفيز.

المجال لا يسع لعرض محتوى بعض حواراتنا مع المديرين والأستاذة، لذلك نكتفي بالنتائج التي حصلنا عليها إجابة على سؤال «هل أنت مرتاح لقانون العقوبات ؟» الذي طرحناه على 614 أستاذ و20 مدير مؤسسة، فكانت النتيجة أن أجاب 90% من مديري

الإعداديات والمعاهد بــلا فيما أجاب 412 من مجموع 614 أستاذ بـنفس الجواب، بينما أجاب 135 منهم فقــط بنـعـم وامتنع 67 آخرون عن الإجابة.

لنمرّ الآن إلى المكوّن الوظيفي الثالث من مكوّنات الإدارة المدرسيّة.

3 – نظام الإمتحانات :

من حيث وظيفتها، تمّكن الإمتحانات من تحقيق هدفين أساسين :

شدّ إنتباه التلميذ إلى الدّرس بصفة مستمرّة ودفعه إلى توفير الحدّ الأدنى من المواظبة والمراجعة اللذين يجعلانه مستعدًا، كلّما وجد نفسه في وضعية إمتحان، للتعبير عن درجة إستيعابه ومتابعته للمحتويات والكفاءات التي يعلّمه الأستاذ إيّاها ويدرّبه عليها.

2 – التمكّن من الوقوف على مستوى الهضم والاستيعاب الفعلي لما تلقاه التلميذ من دروس.

قبل إصلاح 1991، كان الإمتحان وتوقيته وتنظيم الظروف الملائمة له من المشمولات المنوطة بعهدة الأستاذ أساسًا. فهو أدرى الفاعلين التربويين بمدى تقدّمه في تدريس مادة مـــا وهو أعرف المعنيّين بالفعل التربوي بمدى إستيعاب تلامذته لما درّسهم إيّـاه وهو الأكثر دراية وخبرة بنوعيّة تلامذته وبالكيفيّة التي يجب أن يتوزّعون بها في قاعة الإمتحان حتّى يحدّ من ظاهرة الغش والتزوير.

بعد إصلاح 1991، إرتـأى مهندسو هذا الإصلاح تبني نظام «الأسبوع المغلق» و«الأسبوع المفتوح» ومنع الإختبارات الفجئيّة. فماذا كانت النتائج ؟

حسب المحاورات واللقاءات التي أجريناها مع مختلف الفاعلين في المنظومة التربويّة، يلاحظ هؤلاء أنّه منذ بداية التطبيق الفعلي لهذا النظام برزت أربعة ظواهر سلبية:

ـ صار التلميذ يتكاسل عن متابعة ومراجعة الدّروس بصفة مسترسلة، بل ينتظر الأسبوع السابق للأسبوع المغلق ليأخذ في مراجعة ما جمعه من دروس طيلة الثلاثي. الشيء الذي يؤثر على نوعيّة الإستيعاب وجودة الفـهــم.

– تنــامـي ظاهرة التغيّب عن الدّروس في الأسبوعين السابقين للأسبوع المغلق والأسبوع اللاحق له ممّا يجعل سير الدّروس يختلّ نسبيّا لمدّة قرابة الشهــر.

– تفاقم ظاهرة الغش، لأن التلاميذ يجدون أنفسهم أثناء إمتحانات الأسبوع المغلق مراقبين من طرف أساتذة أو قيّمين لا يعرفون قدراتهم الحقيقيّة في المادة التي يُمتحنون فيـهـا.

– إرهـاق الإدارة بعمل إضافي لا فائدة منه، حيث يطالبون بتنظيم القاعات وتهيئتها للإمتحانات وتوزيع جدول خاص للأساتذة للقيام بعملية المراقبة.

المجال لا يسمح بالتوّسع أكثر في تقييم نظام الإمتحان الذي كرّسه إصلاح 1991. ولكن نرى من الضروري الوقوف عند تناقض صادفناه أثناء دراستنا الميدانيّة ويتمثل فيما يلي : ما الذي يفسّر إتفاق أغلب الأساتذة، عند محاوراتنا معهم، على تعداد سلبيات نــظــام «الأسبوع المغلق» في الوقت الذي نرى أغلبهم يجيبون على سؤال «هل أنت مرتاح لنظام الإمتحانات ؟ «بنعم ؟ إذ أنّ 316 منهم يجيبون في الإستبيان، بأنّهم مرتاحون للشكل الحالي للإمتحانات مقابل 234 من جملة 614 يجيبون بــلا ويمتنع 64 منهم عن الإجابة.

الجواب على هذا التناقض لم نحاول الوصول إليه باللجوء إلى إستنتاجاتنا وإستنباطاتنا، بل رجعنا إلى الأساتذة أنفسهم ليفسّروا لنـا هذا التناقض. فكان حل هذا اللغز في هذا التفسير الذي نسوقه كما تلقيناه من عند أحد أساتذة الرياضيات بمعهد السيجومي، لأنه بدا لنا ملخصًا لما ورد على ألسنة زملائه : «كيف تريدني ألاّ أرتاح لنظام إمتحانات يمّكنني من شهر عطلة إضافية ؟».

نكتفي بهذا القدر في توصيف نتائج التفكيك الذي

حاولناه لبنية المنظومة التربوية لنقترح خلاصة لأهم النتائج التي توصلنا إليها.

IV – خـــلاصـــة :

علاقة متوّترة بين الأستاذ والتلميذ نتيجة الخلل في بنية الدور المؤسس لوظيفة الأستاذ. تأثير شبه كلّي لقيم ومُثل ثقافة الشارع على التلاميذ المتوسطين، بواسطة تلاميذ تصنع المنظومة التعليميّة أسباب فشلهم عبر الارتقاء الآلي وتجبرهم على مواصلة دراستهم بشكل صوري ثمّ تجّرد الأستاذ من كل إمكانيّة لتعديل سلوكهم (28). برامج يغلب عليها التجزئة والتعقيد وكثرة الكتب المدرسيّة. أضف إلى ذلك غياب الخيارات القيميّة الواضحة اللازمة لنحت شخصيّة متوازنة للتلميذ. إدارة مدرسيّة مكبّلة ومجبرة على تطبيق قوانين وأنظمة مدرسيّة، هي متأكّدة من لا وظيفيّتها وعدم ملاءمتها لمقتضيات الفعل التربوي والتعليمي. تلك هي الخصائص البنيويّة للمظومة التربويّة والتعليميّة التي لا تزال معتمدة في معاهدنا وإعدادياتنا منذ 1991، والتي لم يمسّ منها إصلاح 2002 – 2007 إلا بعض الجوانب السطحية والثانويّة.

يبدو أن معالم الفرضية الأكثر ملاءمة لفهم واقعنا التربوي والتعليمي، من ضمن الفرضيات الأربع التي إقترحناها لتوجيه بحثنا، اكتست نصيبا أكبر من الوضوح. فما الذي أفرز هذه البنية المسؤولة عن إنتاج واقعنا التربوي منذ أواسط التسعينات ؟

هذا السؤال يحيلنا إلى ميدان يتجاوز علم إجتماع التربية. ميدان تتداخل فيه المعطيات بين حقلين هامين: حقل علم إجتماع المعرفة وحقل الآليات المتحكّمة في القرار السياسي في الفترة التي شهدت تبني المنظومة التربوية لسنة 1991. فما هي المرجعيّة الايديولوجية والمعرفيّة التي أفرزت بنية المنظومة التربوية الخاصّة بإصلاح 1991 ؟ هذا ما يستوجب تساؤلا خاصّا بالبنية الذهنيّة والمعرفيّة والايديولوجية لمهندسي هذا الإصلاح الذي جاء في معظمه متبنيّا لشعارات وتصورات وتجارب أثبتت فشلهـا في المجتمعات التي أفرزتها (29).

الهوامش والإحالات

1) منذ سنة 1993 أي سنتين بعد دخول إصلاح 91 حيز التطبيق صارت مظاهر الإختلال التي تشهدها المؤسسات التربويّة موضوعا من المواضيع القارّة في محاورات التونسيين عامة وفئة رجال التعليم خاصّة.

2) في سنة 2001 تطورت ظاهرة العنف تجاه الإطار التربوي إلى حدود مقلقة. نذكر على سبيل المثال لا الحصر حالة التلميذ الذي صفع أستاذه بقاعة الدرس بإعدادية نهج مرسيليا والتلميذ الذي شّج رأس مدير إعدادية جبل الجلود، والتلميذ الذي طعن أستاذته بأحد معاهد القيروان إلخ. . . .

3) أنظر :

Durkheim (E), Les règles de la méthode sociologique, Paris, Puf, 2007 …

4) نقترح استعمال كلمة المستهجنة للتعبير عن المصطلح الدركايمي « l'anomie ». ويعني دركايم بهذا المصطلح حالة الإختلال القيمي التي تميّز المجتمعات عند إنتقالها من نظام مجتمعي إلى آخر وقد نحت دركايم هذا المفهوم عند دراسته لظاهرة الإنتحار في فرنسا في أواخر القرن التاسع عشر.

5) خاصّة وأن الأهداف المعلنة لإصلاح 1991، عند الإطلاع عليها في نصوص مهندسي هذا الإصلاح تنطوي كلّها على قيم إيجابيّة تنم عن إرادة صادقة للسعي لإنتاج مواطن تونسي واع، متحضر، ومتمكن من العلوم والتقنيات الحديثة. أنظر مثلا : حمادي بن جاب الله، الإصلاح التربوي وملحمة القيم في : 7 نوفمبر الثورة الهادئة، مؤسسات بن عبد الله، تونس، 1992.

6) بالمعنى البرديوزي للكلمة. أنظر :

,Bourdieu (P), le métier de sociologue, Paris, Mouton 1968

7) نذكر على سبيل المثال :

.Durkheim(E), L'évolution pédagogique en France

كذلك أعمال الإتنوميتودولوجيين مثل التي يعرضها كولون

Coulon (A), Ethnométhodologie et éducation, PUF, 1990.

وتطبيقات المقولات الماركسية كما وردت في أعمال بودلو واستابلي

.Boudelot(C), Establet(R), L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris, 1971

ومقاربات « المنهجيّة الفرديّة » مثل عمل بودون

.Boudon (R), L'inégalité des chances, Minuit, Paris, 1964

والمقاربة البنيويّة التي اعتمدها بورديو، أنظر : .197

Bourdieu(P)، Les héritiers، Armand Colin 1979

8) للحصول على معلومات أوليّة حول التحليل النسقي، أنظر :

Mounier (J-P) , Cot (J-P), Pour une sociologie Politique, Paris, Seuil, 1974

9) بقطع النظر عن الاعتبارات التي يتمّ عبرها تبني أو فرض منظومة تربويّة معيّنة.

10) انظر :

Garfinkel (H), recherches en ethnométhodologie, Paris, PUF,2007

11) بالنسبة لمفاهيم علم الإجتماع الفينومينولوجي أنظر :

.Schutz(A), Eléments de sociologie phénoménologique, Paris, L'Harmattan, 1998

12) عندما نلاحظ أهميّة التغييرات التي تحدثها القوانين والقرارات في الواقع، لا يسعنا إلا أن نتساءل عن مدى صحّة مقولة كروزيي :

«on ne change pas la société par décret»

13) أنظر : بداية هذا العرض.

14) نفس الظروف التي يصفها تستانيار في المعاهد الفرنسية في أواخر ستينات القرن الماضي، صارت تميز معاهدنا. أنظر :

Testanière (J). « Chahut traditionnel, chahut anomique », Revue française de sociologie, VIII, 1967.

15) جدول إحصائي لحالات العنف اللفظي والمادي بالمدارس الإعدادية والمعاهد خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2009-2010، الإدارة الجهوية للتربية والتكوين بتونس 1 .

16) حول الخصائص النفسيّة للمراهق أنظر مثلا :

Rocheblave-Spenlé (A-Marie), L'adolescent et son monde, éd Delarge, Paris, 1978.

Tyson (P) et Tyson (R-L), les théories psychanalytiques de développement de l'enfant et de l'adolescent, Paris, PUF, 1996

Gautheret (F), ça et moi, Paris, Gallimard, 1997.

17) حول تأثير التلاميذ بعضهم على بعض أنظر مثلا

Goyet (P), L'élève, coté cour, coté classe, Institut nationale de Recherches Pédagogiques , France 2003 Dubet (F), Les lycéens, Paris, Seuil, 1991

.Rey (B), Les relations dans la classe, au collège et au lycée, Paris, ESF, 1999

معضلتنا التّربويّة :
من التّشخيص إلى البدائل

رضا بن المبروك ساسي/باحث، تونس

مقدمة:

تساءلت كتربوي محرك ومناصر لهذه الثورة الشبابية المباركة قبل تفجرها وبعدها ومنذ أيامها الأولى عن غياب خطاب مثور للمسألة التربوية، قلت في نفسي ألا يكون غياب الاهتمام بالمعضلة التربوية في وطننا وفي البدايات لأولى مبررا بسبب التفرغ لمطلب الإصلاح السياسي ؟تلك أولوية الأولويات ،نعم ولكن ذلك لا يجب أن ينسينا أهمية المجال التربوي وضرورة تفعيل قيم الثورة (الحرية والكرامة والعدالة والمواطنة) بعد التفكير العميق في مشروع تربوي يرقى بنا إلى النجاح الدال .

ومساهمة مني في الحوار بوصفي باحثا في علوم التربية ومكونا في مجال التجديد والجودة التربوية وناشطا في المجتمع المدني أضع بين أيديكم محاولة للإجابة عن الأسباب الكلية الكامنة وراء ذلك الإعضال الذي أصاب منظومتنا التربوية وتشخيصا قد يحتمل الصواب والخطأ لواقعنا التربوي إضافة إلى بعض المقترحات والحلول أملا في تأمل أعمق.

لذلك يجدر بنا أن نحاول الإجابة عن الأسئلة التشخيصية الواصفة لمظاهر المعضلة التربوية التونسية:

ما سر تلازم سمة الإخفاق ببنية نظامنا التربوي بالرغم من محاولات الإصلاح المتعددة التي أجريت على مدى نصف قرن أو يزيد من حصول بلدنا على استقلاله ؟

ما الذي يفسر هذا التردي الذي آلت إليه مخرجات التعليم والتربية رغم المجهودات التي بذلت في صياغة المناهج العديدة والعمل على تعديلها عند كل إصلاح؟

ما الذي يكمن وراء ذلك الإعضال؟ وبعبارة أخرى ما الذي يفسر تدني المخرجات القيمية والتعليمية ؟

. أية تربية نريد بعد هذه المحطة التاريخية؟

وهل من حلول مستقبلية يمكن أن تنقذ بلدنا وترتقي به إلى مصاف الدول المتقدمة تربويا ؟

إن المتأمل في الرّاهن التّربويّ التونسي يتساءل وفي إلحاح شديد عن سبب هذه الهوّة التّربوية السّحيقة الّتي باتت تفصل مدارسنا عن أغلب المؤسّسات التّعليمية في العالم إن لم نقل جميعها والآخذة في التّوسّع شيئا فشيئا محكمة بذلك الطّوق في كلّ ما حولنا من بنى اجتماعية ومن أنشطة اقتصادية ومن تبادل خدماتيّ لتتغلغل في أدقّ تفصيلات كياناتنا، وهو واقع لا يستند إلى خصوصية فكرية مستحدثة ولا إلى راهن ثقافيّ سائد فحسب،

وإنّما يستمدّ جذوره من إرهاصات عميقة نابعة من وعي جمعي بنيناه من علاقتنا بتراثنا الفكريّ الّذي مسّه ما مسّه من التّحريف والتّشويه. وحتّى لا نكون من المتجنّين على نظامنا التّربوي ومن المطلقين للأحكام جزافا ودونما استدلال فإنّنا ننطلق من مخرجات مؤسّساتنا لنطلق على الظّاهرة التّربوية صفة الإعضال، تلك المخرجات الّتي تزوّدنا بموارد محدودة الكفاءة غير قادرة على الاندماج في عالم الشغل والخبرة، أمّا فيما يتعلّق بالأبعاد القيمية والأخلاقية والاجتماعية للفعل التّربويّ فالمسألة لا تحتاج لكثير من البحث حتّى نقف على أوجه إعضال تطال الجانب السّلوكيّ والأخلاقيّ والاجتماعيّ لكلّ من تخرّج من مؤسّساتنا إذ البون شاسع بين ما أردنا أن نجعل عليه مواطنينا وبين ما صاروا إليه.

كما أنّنا جعلنا لمنظومتنا التّربوية عقدا من الأهداف السّامية الّتي تستشرف مواطنا تونسيا عربيّا مسلما ذا كفاءة عالية في مسايرة المستجدّات المعرفية وذا قدرة فائقة على الإبداع والابتكار وصاحب قرار مستقلّ وثوابت مرجعية قيمية لا يطالها حسّ الشّبهة والرّيبة ولا تدنّسها التّقليعات المادّية المستوردة ورصدنا الميزانيات الضّخمة في سبيل تحقيق أهداف المنظومة التربوية الّتي حلمنا بها، لكنّ كلّ ذلك كان من قبيل السراب فما قلّصت تبعيتنا المعرفية للعالم الغربيّ قط وما أنتجت مدارسنا وجامعاتنا إلاّ واقعا متدنّيا.

وسعيا منّا لفهم أعمق لجذور المعضلة التربوية التونسية وأسبابها واستشرافا لمستقبل التربية بعد ثورة الشباب والكرامة وللرهانات والفرص المتاحة سنحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ماهي جذور المعضلة التاريخية ذات العلاقة بالتراث العربي الإسلامي فكراً وممارسة ؟

2 - ماهي الأسباب الكليّة التي قد تكمن وراء تلك المعضلة التربوية؟

3 - أية تربية نريدها كي تستجيب لمتطلبات المجتمع التونسي ؟

4 - ما هي الفرص المتاحة والرهانات التي توجه التربية مستقبلا؟

من المظاهر والمخرجات السلبية

وقبل أية محاولة منّا للإجابة على هذه الأسئلة يجدر بنا أن نذكر بأن التأمل في المعضلة التربوية يلاحظ إخفاقا لمخرجات المنظومة التربوية القيمية والمعرفية رغم بعض التراكم الايجابي كنشر التعليم وتعليم الفتاة ومكننا أيضا من تعداد عديد المظاهر الواصفة لمعضلات جزئية تراكمت وتداخلت لتصف إعضالا تربويا خانقا تمثل أساسا في :

• تدني مستوى المتعلمين والخريجين في القراءة والكتابة بلغتهم العربية والأجنبية كالفرنسية والانقليزية.

• تدني مخرجات المتعلمين في الرياضيات وبالأساس في حل المسائل.

• تدني مخرجات المتعلمين في العلوم التجريبية (العلوم الفيزيائية، والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض

• تدني المخرجات المتعلقة بالتفلسف والاجتهاد والتفكير النقدي.

• محدودية المخرجات المتعلقة بالإبداع الأدبي والتشكيلي الفني.

• تخرّج أجيال عربية لها إلمام محدود بالمعرفة الإسلامية والإنسانية.

• اغتراب تلمذي وطلابي مستفحل وفقدان للمعنى والهدف واللامعيارية واللامبالاة حرك الشباب التونسي فخرج معلنا ثورته عن وضعه المتردي.

• تدني المخرجات المتعلقة بالقيم الخلقية الإسلامية إما تشددا أو تفصّ كامل منها

• تدني المخرجات المتعلقة بالتربية على القيم الأخلاقية والمدنية كـ (المواطنة، الشورى، الديمقراطيّة، حقوق الإنسان، المسؤولية الحس النقدي وقبول الاختلاف).

هذا قليل من كثير أمكننا تحليله وجمع شتاته وجزئياته في فئات كبرى وصفت إعضالا حادا لصيقا بمخرجات المنظومة التربوية التونسية حاولنا تصنيفه كما يلي:

1. ندرة في الإنتاج الفكري والعلمي
2. ندرة في الإبداع الفني والمعماري والفكري
3. تخرج محدود جدا للقادة الفكريين والتربويين
4. ضعف حاد لاستبطان القيم الأخلاقية والإسلامية إضافة إلى القيم المدنية .

لقد مكننا تحليل مظاهر الإعضال التربوي إذن من التعرف على العديد منها فحاولنا البحث عن الأسباب والفرضيات التفسيرية المفسرة لتدني المخرجات الحالية للمؤسسة سواء أكانت تلك المرتبطة بالمنظومة ذاتها(تذبذب الفلسفة والمناهج التكوينية والتعليمية وتسلط التلقين والتمرير وغياب الطرائق المنشطة للفكر . . . (ومنها ما خرج عنها(تغريب وعولمة و . .) إلا أننا سننطلق في هذا المقال بالتعرف إلى جذور المعضلة التربوية.

'فإذا أردنا أن نتعرف إلى ما يكمن وراء هذا الإعضال الخانق يجدر بنا أن ننطلق أولا بسبر الصلة بتراثنا مادامت التربية هي الناقلة للتراث والمكرسة لمضمونه عبر مئات السنين.

فما هي إذن جذور المعضلة التربوية المتعلقة بالتراث العربي الإسلامي ؟

من جذور المعضلة التربوية

وأملا في العمق والحفر في الأسباب التاريخية الكامنة في صلاتنا وصلات النظم التربوية بالتراث العربي الإسلامي ارتأينا ضرورة البحث في جذور المعضلة التربوية من خلال مسح لذلك التراث عبر التاريخ لعلّه يساعدنا على استخراج هيكلة صريحة أو ضمنية لأهم النهوج الخاطئة والفهوم المحدودة للنصوص والموجّهات الكبرى للتراث المؤثّرة في السياسة التربوية والمجتمع.

– فماهي جذور هذه المعضلة التربوية في التراث العربي الإسلامي ؟ وماهي الأسباب التاريخية للمعضلة ذات العلاقة بتراثنا الفكري والعلمي؟

إن إعضال مؤسّستنا التّعليمية ناشئ عن حلقة مفقودة بين التّراث والحداثة وعن خطّية زمنية أبينا أن نكسرها بين ماضينا وحاضرنا وعن غياب قطيعة ابستيمولوجية بين ما عرفناه وما نعرفه وكأنّنا – وفي جميع أحوالنا تلك – إمّا راضون بانغلاق ابستيمي انتفت فيه حرية الفكر وكانت أحادية النظر التي تضيق من دائرة المادة محل البحث لتقتصر على الرأي الواحد والوجهة الواحدة دون أن تتيسر الفرصة للمقارنة والنقد.

ذلك مثلا ما أبرزه ابن خلدون والشيخ محمد الطاهر بن عاشور في مؤلفه «أليس الصبح بقريب ؟» في معالجته الفلسفية والحضارية لمسألة التعليم وعلاقتها بالتراث العربي الإسلامي.

ومن الأسباب التي تضرب في عمق التاريخ العربي الإسلامي والتي يمكن أن تعود بنا إلى جذور المعضلة التربوية في بلدنا ما يلي:

قراءة السابقين وحتى المعاصرين منهم للتراث

التقليد السائد في التراث المعرفي والمنهجي والمفهومي المنحدر إلينا من عصر الانحطاط والقراءة الماضوية (الجابري محمد عابد1981).

مكنتنا العودة إلى التاريخ العربي الإسلامي من التعرف إلى العوائق والأسباب السلبية المتراكمة والمسهمة في استفحال المعضلة التربوية التي يمكن تلخيصها في :

• «فهم تراثي للتراث والرواسب التراثية والنظر إليه كراسب (القياس النحوي، الفقهي، الكلامي) في صورته الآلية اللاعلمية».

• «التداخل بين الذات والموضوع» أي في غياب المنهج عند التعامل مع التراث.

• «غياب المعالجة البنيوية أي محورة فكر صاحب النصّ حول إشكالية واضحة».

• «غياب التحليل التاريخي أي ربط فكر صاحب النص بمجاله التاريخي.

• إغلاق باب الاجتهاد الذي وضع حداً نهائياً أمام استحداث مبادئ قانونية.

حول الأسباب الكلية والعامة للمعضلة التّربوية

انبرت منذ مخلّفات صدمة «الحداثة الأولى» أولى كتابات النّهضة لدى مفكّرين من أمثال الطهطاوي خير الدّين التونسي وغيرهما وارتكزت على مبدإ ثابت :«الاقتباس عن الغرب بما يوافق الشّريعة» وعلى الرّغم من سموّ المقاصد فقد آلت كلّ تلك التّجارب إلى فشل ذريع تؤكّده ظاهرة استمرار الإعضال الّتي تحكم مدارسنا ويعود ذلك في تقديرنا إلى جملة الأسباب التّالية:

• الاستيراد التّربويّ المباشر لبرامج ومناهج غربية عنا حملت في طياتها فصاما وأورثت منهجاً مزدوجاً بين التعاليم الدينية والمعارف المعاصرة مع طبيعة المجتمع المنتج لها.

• الارتجالية التي وسمت بها جميع التّجارب والمخطّطات التّربوية التي اهتمت بانطلاق العملية التّربوية .. العمل بالمقاربة بالكفايات ،غلق مدارس ترشيح المعلمين ،دور المعلمين العليا ...) .

• غياب آليات المراقبة ونظم المساءلة الكفيلة بتبيّن مواطن الخلل بما يساعد على تحليلها في الإبّان ووضع استراتيجيات التّعديل والإصلاح ،أو حضورها الصّوريّ الّذي يتّخذ أشكالا عديدة كتغيير عناوين الكتب المدرسية وتغيير ألوان المناهج والمقررات والبرامج الرّسمية أو تسمية ممارسة بيداغوجية سابقة بمسمّيات جديدة أو تغيير توقيت التّدريس.

وفي هذا المستوى من التحليل نذكر أن حال مدرستنا التونسية اليوم ليس إلاّ نتاجا لإرث فكريّ وثقافيّ أبينا أن نتأمله تأملا موضوعيا ، . ويبدو أنّ الخلل كامن في مسارات معالجة المدخلات والممارسات .

إنّ نشاط علوم الحياة والأرض في مدارسنا ومعاهدنا الّذي يتلقّاه تلاميذنا منذ أكثر من خمسة قرون وحتّى السّاعة ظلّ يراوح مكانه كدرس في التأريخ حيث تُسرد على المسامع القوانين الكيميائيّة والفيزيائيّة وتُكتب على السبورة بالطباشير الأبيض وتُستظهر دون تأمّل في الظّاهرة ودون تحليل وبحث في الأسباب والآثار ودون ربط بين التّعلّم ووظيفته العملية دون يقظة علمية وابستمولوجية للتّعديلات الحاصلة نتيجة للتّقدّم البحثيّ مما قد ينشئ الفجوة العلمية بين عقولنا وعقول الآخرين ويظهر البرزخ بين التّفكير الخلاّق وبين التّفكير الجامد وتغيب من مخرجاتنا التّربوية النّخبة القادرة على الابتكار والاختراع وتتجمّد فينا القدرة على الإضافة للحضارة الكونية الّتي تكاد تضيق باتّكالنا وتقاعسنا.

فتقاليد التلقين والتدريس الرافضة لمنهج الحوار المتكافئ بين الأستاذ والطالب، وثقافة الإشراف والتوجيه التسلطي، ومعايير التحكيم، قد تكون كلها أو بعضها أسبابا وعوامل تساعد على إحباط محاولات الإبداع والاجتهاد العلمي في وطننا.

ولنفترض جدلا مع الخائضين أنّ المواد العلمية لا تلقى من النّجاح لدينا إلاّ النّزر اليسير لأنّها ناتج الفكر الغربي فإن مخرجاتنا في اللّغات وفي الأدبيات وفي العلوم الإنسانية بكافّة حقولها ما كانت بأفضل حال من بقيّة العلوم فعدد مفكّرينا بما يحمله مفهوم المفكّر من معاني الإضافة والتّجاوز والتّجديد يظلّ شبه منعدم ومدارسنا القيادية ما أنتجت إلى حدّ السّاعة غير ما ألفنا من المراتب المتأخّرة في التّصنيفات العالمية.

إنّ مثل هذا الواقع لا يقودنا إلا إلى البحث المعمق عن جذور الإهدار والإعضال؟

قد يعود ذلك إذن إلى :

1 – هندسة التّوازي بين الفكر والممارسة وصلة غير واعية مع تراث جمعيّ:

تخطو مناهجنا التربوية والتعليمية خطوات الحداثة المستعجلة فما من دارس ينكر عليها غاياتها الكبرى ولا مراميها أو يعيب عليها الاستناد إلى النّظريات التّربوية الحديثة أو يستهجن استنجادها بكافّة العلوم التّربوية المؤكّدة على مراعاة خصوصيات المتعلّم ودرجة وظيفية الوضعية المقدّمة إليه وحسن تمكينه من بناء المعارف وغير ذلك ممّا يشيع بالمدارس الانقلوسكسونية أو الفرانكفونية، لكنّ ملاحظة الخبير للممارسة البيداغوجية بالفصول تكشف توازيا مع هذا الفكر فنحن إزاء مدرّس يقيم صلة غير واعية مع تراث جمعيّ يحكم كلّ سلوكاته وينزّلها فيه.

2 – سلطوية تربوية

تعد استمرارية التّربية التّسلّطية القائمة على الأمر والنّهيّ والكفّ والجزر والعقاب المجسمة في العلاقات التربوية العمودية المتمركزة حول المعلم طامسة للمواهب والكفايات الفردية وقاتلة لخصالهم القيادية. هذه نقطة تكشف حجم الزّيغ ودرجة الفهم المغلوط للسّنة النّبوية ولأحاديث الرّسول الكريم (ص) الذي أولى أهمية للمحيط الاجتماعيّ في التّنشئة وفي التّعلّم فما كان تعليمه للصّحابة إلاّ يسرا وصبرا ومراعاة للفروق بين الأعراب وأهل الحضر وعملا بقوله تعالى: (« . . . وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ . . .) آل عمران (159) تعد السلطوية عند (يزيد عزيز السورطي، 2009) من «أهم تلك الأمراض التي يعانيها الجسم التربوّي العربي. . . ،»

ومن مظاهر السلطوية التي وسم بها كل من التربية والتعليم في بلدنا يمكن أن نشير إلى ما يلي:

أ – سلطوية في المناهج الدراسية

تعتبر بعض المناهج الدراسية مصدراً خصباً من مصادر السلطوية ومن أهم مظاهر السلطوية في المناهج بشكل عام ما يلي :

أن عدداً من المناهج الدراسية مقتبس من المناهج الدراسية الغربية وموجه بالتعليمات السياسوية المستبدة التي يحركها النظام السابق.

إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام تتمحور على المعرفة بدلا من تمحورها على المتعلم.

ب – سلطوية في طرق التدريس تتسم باللفظية والتلقين

يشير واقع المناهج الدراسية في تونس بشكل عام إلى «رجحان كفة التنظير على حساب التطبيق» وتنمية القيم والاتجاهات الايجابية وتكتفي بالنقل والتمرير الشفاهي للمعلومات فتعمل على حشو الأدمغة وتغيّب التعليم بواسطة العمل والمشروع.

ج – سلطوية العلاقة بين المعلم والتلميذ

وصف عديد الباحثين وجود علاقة مبنية على التسلط والإجبار والخوف والإذعان والاستسلام من جانب الطالب في عديد المدارس، أليس ذلك ما يمنع من ظهور الخصال القيادية والإبداع والأخلاق الفاضلة ؟ أليس ذلك ما جاء على لسان ابن خلدون في مقدمته حيث يقول ابن خلدون: «إن من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين. . سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهبت بنشاطها، ودعا إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر. . وعلّمه المكر والخديعة لذلك. . ؟

هكذا أدت تلك العلاقة التسلطية التي سادت إلى نتائج وآثار سلبية من أهمها: -تربية الطالب على الخضوع والذل الدافعين إلى التمرد والانعزال

إضعاف روح المبادرة عند الطلاب وخفض قدرتهم على أخذ القرارات الفردية.

هذه الأسباب المتعلقة بسلطوية التربية أدت على ما يبدو إلى نتائج سلبية أهمها:

- إعادة إنتاج التسلط وتثبيته في العلاقات التي يفرضها نظام تربوي متخلف ومعلمون عاجزون عن ولوج قلوب الطلبة وعقولهم.

- إعداد خريجين محدودي القدرة والكفاءة، وتخريج جيل ضعيف لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات

- تسرب العديد من التلاميذ الذين كرهوا المدرسة وكرهوا معلميها لسوء إدارتهم الصفية وسوء معاملتهم وفشل طرائقهم وتقييمهم.

3 – غياب الحرية الفكرية

إن الإبداع نبات شديد الحساسية لا ينمو زرعه إلا في البيئات التي يغذيها هواء الحرية الفكرية النقي ولا تخنقها أسوار التسلط والاستبداد الفكري والسياسي .

4 – ثقافة النقل

من الأسباب الكلية المفسرة لتردي المخرجات التعليمية غلبة ثقافة النّقل على ثقافة إعمال الرّأي والتّفكير فحصص تدريس القرآن مثلا بقيت على حالها منذ الكتاتيب الأولى منحصرة في التّحفيظ وفي التّلاوة وفي التّفسير وما تعدّت بحال إلى تعقّب المعاني العميقة والعبر .

5 – نمذجة الرّاهن التّربويّ بماض مخالف

يعود استمرار نمذجة الرّاهن التّربويّ بماض مخالف تماما لولع العقل العربيّ بتشبيه الوقائع وتمثيلها وتمسّكه بقاعدة قيس« الشّاهد على الغائب » وهي مفارقة جعلت الفعل التّربويّ في حالة جمود وتصلّب وتكلّس اعتبارا للتّخالف الطّبيعيّ بين وضعين لا يجمعهما الزّمن ولا متطلّبات الأجيال المختلفة.

6 – شيوع التلقين وغياب البناء المعرفي

تطغى في الممارسات التربوية أساليب التلقين القائم على إلقاء المحاضرات، والشرح المباشر، والاستقبال القائم على الترديد والحفظ والامتثال والاستظهار ويغيب التساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد.

وهو في حقيقة الأمر مما يضعف قدرة الفرد على الابداع والتجديد والتعلم الذاتي ويعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية ،بدلا من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.

7 – الازدواجية الفكرية واللغوية

تعاني أجيالنا منذ دخول الاستعمار إلى بلداننا من ازدواجية فكرية منذ الطفولة ، ولا شك أن الازدواجية اللغوية التي يعيشها إنساننا العربي تسهم إلى حد كبير في خلق هذه الازدواجية الفكرية.

وللسّائل أن يسأل: لم آل حال مخرجاتنا التّربويّة إلى مثل هذا الواقع وقد استندت نظمنا في التّكوين وفي التّدريس وفي المناهج إلى تراث فكريّ ما يزال عبقه يملأ الأرض وإلى ثقافة متميّزة يجلب ثراؤها المستشرقين من كلّ حدب وصوب؟

لقد استنجدنا في إصلاحاتنا التربوية بأرقى التّجارب العالمية وأحدثها وأكثرها نجاحا فهل الخلل كامن فينا أصلا أم في كيفيات التّطبيق وسبل الاشتغال أم في الثّنائيات الّتي باتت وبامتياز سمة مميّزة لعقولنا ولأفكارنا ولكلّ مدوّنتنا الثّقافية الّتي لا تدور إلاّ باسم الأزواج والثّنائيات فمن منّا على سبيل المثال لا يعرف :القديم والحديث الأصيل والدخيل التراثي والحداثيّ، أو لم يسمع بالثّابت والمتحول بالنقلي والعقليّ ،بالشّاهد والغائب، وبالامتداد والقطيعة.

أسباب عديدة قد تفسر ذلك الإعضال التربوي منها ما يعود إلى الصلة بالتراث وإلى التاريخ والثقافة السائدة في عصور الانحطاط إضافة إلى الاستعمار وما خلفه من تبعية وازدواجية فكرية ولغوية.

ذلك ما حاولنا تجميعه وتصنيفه في فئات كلية اجتهدنا في وصفها ،وأمام هذه العوامل المعيقة التي يمكن التحكم في العديد منها يطرح السؤال التالي :

كيف يمكن لنا أن نبلور تصورا لملامح تربية أصيلة ومجددة ؟

أو بعبارة أخرى أية تربية نريد بعد ثورة الشباب الذين تخرجوا من مدرستنا التونسية؟

أية تربية نريد؟

بعد تحديد المعضلة التربوية وتوصيف مظاهرها وصوغ بعض الفرضيات التفسيرية والتعرف إلى الأسباب الكلية التي قد تكمن وراء ذلك الإعضال يجدر بنا أن نجتهد في محاولة الإجابة عن هذا السؤال المركزي :

أية تربية يريدها المجتمع التونسي وما هي الرهانات التي توجهه ؟

من خلال ما تقدم عرضه من وصف لجذور المعضلة التربوية ومن تحليل لأهم الأسباب الكلية يمكن أن نحاول رسم تصور رؤية مقترحة لتربية مستجيبة لخصائص المجتمع التونسي المعاصر من أبرز ملامحها ما نشير إليه هنا في شكل مؤشرات وخطوط عريضة :

الفلسفة والأهداف والآليات:

و بما أنّ المعضلة في عمقها هي معضلة تربوية فإنّ حلّها يتوقف أوّلا وقبل كلّ شيء على «صلاحية وشموليّة التصوّر التربوي لنوعية الإنسان المراد إنتاجه وهو يحتم نظرة علمية تكاملية راشدة للكائن البشري تبتغي البناء المتوازن للقوى النفسية والعقلية والعضوية. نريد تربية متمحورة على قيم الفعالية والابداع والإصلاح والإعمار وحفظ الأمانة التي عرضها الله عز وجل على مخلوقاته وحملها الإنسان.

وصفوة القول نريدها إذن:

تربية، بنائية، تواصلية (الذات وعلاقتها بالآخر) ترنو إلى

- تكوين الفرد ضمن الجماعة
- الانفتاح بين الاختصاصات
- الاستفادة من جميع التجارب البشرية، والخبرات (لدينا ولدى الآخر) وفق المعايير الثابتة لمرجعياتنا وثوابتنا.

التحديات التي يتأكد أخذها بعين الاعتبار

تواجه التربية في بلادنا بنية مركبة معقدة من التحديات، هناك تحديات الحداثة الغربية والعولمة التي تفرض نفسها بصورة مدمرة أحيانا للهوية والإنسان وهناك أيضا التحديات الداخلية للتربية التي تتمثل في آليات اشتغالها من جهة، ومنهجيات فعلها من جهة أخرى.

إن الأسئلة المتأكدة التي يمكن أن يسألها الباحثون عديدة ولكن السؤال الجامع الذي يتأكد طرحه هو:

كيف يمكن للتربية المنشودة في بلدنا أن تواكب هذا المد الحضاري؟وكيف يمكنها أن تجدد من داخل التراث وتتمثل روح العصر وتنطلق بخريج مؤسسات التربية إلى آفاق حضارية بنائية حرة ومعطاءة.

لذلك يتأكد على مشروع التربية بعد الثورة أن ينطلق بتحديد واضح لغاياته ولملامح الإنسان الذي يريد أن يعمل على تكوينه وإدماجه في هذا العصر المعولم.

الفرص المتاحة والرهانات التي توجه التربية التي ننشدها

ومن الخيارات التي تمكن من تجاوز التحديات والتي نرى فيها كفاءات متحققة بالقوة وتساعد عليها الفرص المتاحة نذكر بما يلي:

تجديد الرؤية للتراث: «إن القراءة الواعية للموروث

الثقافي والحضاري ضرورية لبناء الحاضر إذ هي التي تؤسس العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية لتجديد رؤيتنا، وكيفية الاستفادة منه في حاضرنا.

مقاومة الاستلاب القيمي والاجتماعي، وتحقيق التوازن المطلوب أمام تحديات الواقع المعاصر وعمليات التحديث القسرية والسريعة وتشكل منظومات وقيم جديدة.

العلم بالتراث: من الثابت أن المجموعة البشرية، التي تنبتّ عن تراثها وتتنكر له، فإنها تقوم بعملية بتر قسري مفض لا محالة إلى الاستلاب والاغتراب الحضاري. . وعليه فإن العلاقة بالعلم هي الضامنة لاستفادة قصوى من المخزون الرمزي والمعرفي والشعوري .

الإضافة إلى التراث: لما كان التراث عبارة ممثلا في الجهود الإنسانية المختلفة التي أثرت في مجرى التاريخ والمجتمع توجّب أن تكون « العلاقة بتراثنا، علاقة الإضافة دفع الجهود الإنسانية في مختلف الحقول والجوانب لاستمرار حركة الإبداع في راهننا.

تحديد العلاقة السليمة بين الماضي والحاضر، في مستوى التقدم المادي (علاقة الإنسان بالطبيعة) وفي قدرة الإنسان على التحكم بأسرار الطبيعة.

اعتماد البنائية التي تجعل من المتعلم مركز العملية التربوية التي تبنى فيها المعارف وتصقل فيها الشخصية بصورة ذاتية بحيث يكون المعلم هو الميسّر لعملية التعلم الذاتي مع ضرورة تجنب التعليم اللفظي التلقيني وتعويضه بالسعي الدائب لبناء العقل العلمي الاستقرائي وتنمية القدرة على الملاحظة والإدراك والنقد والتركيب.

بناء الإنسان ذي (الشخصية المتوازنة) (المعرفة، القيم، المهارات).

- «امتلاك ناصية العلم وإثراء المعرفة وتطوير النظام المعرفي الموجه لحياة الناس الحاضرة قصد تنميتها بمنظور كوني مع حرص على التكامل والتفاعل بين المعرفي والتربوي والقيمي.

- العمل على الوصل والربط بين مختلف المعارف، وهو وإن كان لصيقا بأساليب التدريس فإن من شأن استحضاره عند بناء المناهج وتحديد مقاصدها أن ينير الطريق إليه.

- بناء الفرد المتأمل والفاعل المنتج وتقوية الذات بما يشحذ طاقاته المتعددة.

بذلك يكون بناء الفرد قائما على وعيه بأن قوته الذاتية في قوة مجتمعه الحضارية وأن أصالته الثقافية مرتهنة بالاغتناء في إنسانيتها من ثراء الآخر وتجاربه.

- تجاوز جدار العزلة المقام بين المعارف الإنسانية المخضعة للحقول المعرفية المختصة بها لضوابط الدراسة الموضوعية العقلانية وبين العلوم الشرعية بما يكسب المتعلم قيم التربية الدينية بصورة ديناميكية متفاعلة مع المجتمع وحاجاته كما يتيح التجانس الثقافي والتسامح مع الآخر في إطار القيم الإنسانية المشتركة.

- تكوين الباحثين والمعلمين والإداريين وتمهين المهرة القادرين على التعامل وبكفاءة مع التكنولوجيات الحديثة، والتركيز على بناء البنية التحتية الأساسية العلمية والتكنولوجية في مختلف العلوم ،التي تشكل الدعامة الأساسية للنهوض العلمي الشامل.

- تحقيق تأهيل أساسي ومتواصل للمعلم والأستاذ قصد الانتقال به من الحرفة ذات الطبيعة النمطية والتقليدية إلى مستوى الممارسة الواعية والمتجددة وبالتالي إلى التمهين الذي يتيح النجاعة في التربية البنائية وفي العمل التشاركي المكرس للقيم الأصيلة كالإعمار والبناء الحضاري.

- الانتقال المنهجي من الحفظ والنقل والتلقين إلى الحوار والتفكير وتنمية الوعي الناقد والخيال المبدع والقدرة على الفرز والمعالجة المعلوماتية واختيار ما يتماشى مع تراثنا النير ومع سننا.

- تربية الأجيال على المرونة الذهنية والانفتاح على

آراء الآخرين ،والقدرة على النظر من زوايا متعددة وجوانب مختلفة ونبذ الانغلاق والتشدد والغلو .

- جعل العربية الفصحى ملكة لغوية راسخة يتم استعمالها بكل حذق وسلاسة وذلك بالاعتناء الخاص بمناهلها الأصلية (القرآن الكريم -جوامع الكلم النبوي- الشعر العربي- المقامات) والتفتح بها على الحضارات الفاعلة .

- تطوير طرق تدريس اللغة والاستفادة مما تتيحه الوسائل التعليمية الحديثة في التوضيح والتواصل والتفاعل .

- إزالة حالة الازدواجية التعليمية السائدة عند المشرعين والمربين وكسر جدار العزلة بين المعرفتين الإسلامية والإنسانية .

- تكوين الفرد ضمن الجماعة والاستفادة من جميع التجارب البشرية، والخبرات (لدينا ولدى الآخر) وفق المعايير الثابتة لهويتنا .

- إكساب المتعلم قيم التربية الدينية بصورة ديناميكية متفاعلة مع حاجاته، للتجانس الثقافي والتسامح مع الآخر في إطار القيم الإنسانية المشتركة .

- اعتماد البنائية التي تجعل المتعلم بانيا منتجا للمعارف التي يرافقه فيها منشط محفز مهني ميسر لعملية التعلم الذاتي وضرورة تجنب التعليم اللفظي التلقيني وتعويضه بالسعي الدائب لبناء العقل العلمي الاستقرائي وتنمية القدرة على الملاحظة والإدراك والنقد والتركيب .

- حسن انتقاء ما يصلح من الأهداف والكفايات المناسبة للمراحل النشوئية للمتعلمين

- تنظيم كل الأنشطة المدرسية لتكون مراعية لحاجات كل رواد المؤسسة (رعاية المعوقين والاهتمام بالموهوبين) .

- توعية أولياء الأمور عبر كل وسائل الاتصال بأهمية التربية قبل المدرسية . .

بعث هيكل يعنى برصد المشاريع التجديدية وتقويمها منذ لحظة انطلاقها الفعلي بصفة منظومية (من مداخل متعددة) وبصفة منهجية (الاهتمام بكل الجوانب) . .

نشر ثقافة تقييمية وتقويمية بنائية وتكوينية تكون في خدمة الرصد والمرافقة للعلاج والدعم والتعديل الذاتي .

- تكوين فرق للتجديد البيداغوجي، في مختف المستويات التعليمية تقترح وتجرّب أفكارا تجديدية أصيلة .

تخطيط لسياسات تربوية أكثر ديمومة ومنظومية وأكثر تفاوضا ومساءلة عامة وخاصة حولها .

مراعاة المرونة في زمن مدرسي مستجيب لحاجات المتعلمين الفيزيولوجية والروحية(العبادة) والترفيهية (المساهمة في تنشيط الحياة الثقافية والرياضية والفنية الإبداعية والخيرية للمدرسة) .

إعداد مناهج تولي أهمية لتنويع الطرائق التقويمية والتعليمية والتقنيات المساعدة على تحقيق الأهداف كالاستقلالية والتفكير النقدي وحل المشكلات المستمرة للذكاءات المتعددة والذكاء العاطفي والانفعالي للمتعلم وإنماء قدرة المتعلمين على التحليل والتأمل في تمشياتهم ونقدها وممارسة التقييم التبادلي والذاتي البنائي والحوار المنظم والعمل التشاركي .

توظيف المقاربة بالمشروع والتفتح على المحيط والبيئة وتأليف الكتب وتهيئة الفضاءات التربوية (استراتيجية تطوير التربية العربية (الاستراتيجية المحدثة لسنة 2006) .

انتقاء الأخيار من المعلمين الراغبين والمستعدين لحب الطفل والإنسان وأصحاب القدرات العالية في التواصل اللغوي والرقمي وفي بعض اللغات الأجنبية من المؤهلين لتحمل مسؤولية التربية والتعليم في المراحل المدعو للعمل بها .

إعداد المعلمين إعدادا عمليا وبراسكيولوجيا

ونظريا في تعلميات المواد وفي طرائق التدريس وتقنيات التعليم المباشر والرقمي والتنشيط والمرافقة والتقويم البنائي والتكويني والجزائي.

التأهيل وإعادة التأهيل لكل الإداريين والمربين، وأملا في التطوير المتجدد لمهنيتهم حتى يطوروا استقلاليتهم وتأملهم المتجدد والتزامهم بالتجويد التعاوني والمتواصل للممارسات التربوية والإدارية والتصرف في الطرائق والأساليب والأجهزة البيداغوجية.

تنويع الطرائق والتقنيات التعليمية المطورة للقدرات الميتاعرفانية والمراعية للفروق الفردية بين المتعلمين وانتقاء المحفزة منها على التأمل والتفكير النقدي والتأمل الذاتي والتواصل والحوار المنظم والمساعدة على تعلم حل المشكلات ونقل أثر التعلم والتكيف الذكي مع الطارئ والمستجد منها وتجنب التعليم اللفظي والتلقيني.

وفي خاتمة هذا المقال يمكن القول إن المرحلة الراهنة بكل تحدياتها وصعوباتها وآفاقها وفرصها، تتطلب منا قراءة حضارية معمقة لتراثنا عسانا نستمد منه عنفواناً وحيوية، ونضيف إليه من جهدنا وسعينا الحثيث نحو صناعة المنجز وتحقيق التطلعات والطموحات العامة لوطننا الغالي.



بيئـة الفســاد الإداري

حافظ المداني/ جامعي، تونس

تمهيد :

يعتبر الفساد الإداري اليوم من أهم الظواهر المطروحة على طاولة البحث السوسيولوجي، وذلك ليس فقط لراهنية الظاهرة، وإنّما لخطورتها واستتباعاتها الاجتماعية والاقتصادية ودورها في توفير البيئة المهددة للسلم الاجتماعي وشفافية المعاملات بين المواطن ومؤسسات الدولة، والحد من امكانية التعايش بين مختلف الشرائح الاجتماعية، فالفساد الإداري ليس انحرافا إداريا فحسب، ولا هو مجرد ممارسات فردية وهامشية ومعزولة يمكن محاصرتها، وإنما هو ثقافة معممة ترتقي إلى مستوى الألفة الاجتماعية وإلى ماهو عادي ومألوف، والفساد الاداري هو تجسيد عملي وخطير لعقد اجتماعي ضمني بين الفاعلين الإداريين المستفيدين من انحراف الادارة، وهو خلاصة ثقافة اجتماعية كاملة تبلورت وتراكمت لسنوات عديدة، وقَدّمت لظروف معينة مختلف قيم النفعية وملاحقة المصالح الذاتية الضيقة على حساب الالتزام الجماعي والمصلحة المشتركة واحترام المؤسسة باعتبارها الواجهة الأولى للدولة، وهي الآلية الموضوعية التي تمارس من خلالها الدولة سلطتها وتخدم بها الشعب في نفس الوقت.

ولكن إذا كانت الإدارة هي هذا الحضور الموضوعي للدولة والمحكوم بقوانين وتراتيب شكلية وصارمة، فهل ينفي هذا إمكانية القول بأن الإدارة التونسية قد انزلقت على مستوى الممارسة في مخاطر الاستغلال الشخصي؟

وهل أن الفساد الإداري في تونس يتعلق بضعف المنظومة القانونية للادارة، أم أن المسألة تتعلق بالمناخ الثقافي العام للمجتمع وبتواطؤ الفاعلين الإداريين فيما بينهم داخل الإدارة ؟

1 – هل من خلفية تاريخية للفساد الإداري ؟

رغم أن الفساد الإداري أضحى اليوم مشكلا سوسيولوجيا قائم الذات من جهة مفاهيمه وموضوعه، إلاّ أنه من جهة الفعل، يعتبر ممارسة قديمة ومقترنة بظهور ما يمكن أن نعبر عنه بمجتمعات المؤسسة، باعتبارها مجتمعات تميل أكثر نحو تنظيم وعقلنة

تفاعلاتها الاجتماعية بشكل عام، فالفساد الإداري لم يقتصر انتشاره على مؤسسات الدولة الحديثة، وإنّما كان متجذرا في هياكل الدولة التقليدية مثلما أشار إلى ذلك الأستاذ جمال بن طاهر في حديثه عن سرقات النخبة السياسية في عهد الدولة الحسينية (1)، والتي تعبر بوضوح عن وجود ثقافة تجاوز القانون الإداري وتحويل وجهته نحو تحقيق المصلحة الاقتصادية الشخصية، ومثلما أشار إلى ذلك الحسين قصي(2) من كون مفاهيم الفساد الإداري كانت حاضرة في المجتمع العربي الاسلامي منذ عهد الدولة الأموية خاصة إذا أدركنا أن أول من رشا في عهد الدولة الأموية هو المغيرة بن شعبة عندما ولي على الكوفة عام 662 م، كما أن مصطلح « البرطلة» الذي شاع استعماله في زمن سيادة المماليك وخصوصا في فترة وصول الجراكسة إلى سدة الحكم، تؤكد أن الفساد الإداري ظاهرة اجتماعية مقترنة بسلوك الانسان وبانحرافات قيمه ومعايير تقييمه لما هو محمود ومذموم اجتماعيا، وما الفرق بين دولة وأخرى أو بين فترة زمنية وأخرى إلاّ بدرجة انتشار وتكثف هذه الظاهرة في صلب هياكل الدولة.

ولكن إذا ما وجهنا اهتمامنا إلى مؤسسات دولة ما بعد الاستقلال لأدركنا أنه لم يكن من اهتمام الباحثين أو من أولوياتهم العلمية في العقدين الأولين لما بعد الاستقلال، البحث في أشكال وأسباب واستراتيجيات الفساد الاداري، لأنه لم تكن لدينا إدارة واضحة المعالم مقارنة بما هو موجود اليوم، بقدر ما كان اهتمامهم منصبا على تنمية الإدارة وتطوير آليات اشتغالها من أجل الانتقال بالمجتمع من نمط الممارسة التقليدية، إلى نمط التسيير العقلاني اقتداء بنموذج الإدارة الفرنسية.

في حقيقة الأمر لم يكن مشروع بناء الإدارة الحديثة ينبئ في بداياته بمخاطر قد تنزلق بالبلاد التونسية اليافعة في مخاطر الفساد، إذ كانت برامج التحديث مصحوبة بآمال وطموحات كبيرة من قبل الساسة والشعب والاستراتيجيين الإداريين على حد السواء، ملؤها التفاؤل والتطلع لحياة جديدة خاصة بعد أن رصد لهذا المشروع أموالا وموارد طائلة لا يمكن أن توحي للباحثين في الشأن الاداري، إلاّ بنقلة نوعية في حياة المواطن التونسي، وقد تدعم هذا التوجه التنظيمي خاصة أثناء التجربة الاشتراكية القائمة على التعاضد منذ 1962 حيث تحولت الإدارة إلى قبلة الباحثين عن عمل قار وكل من تحصل على شهادة علمية تؤهله لاحتلال منصب المسؤول أو المسير أو المشرف داخل المؤسسات التونسية.

لقد تفاقمت الظاهرة البيروقراطية مع التجربة الاشتراكية بالبلاد، ولكن رغم هذا النمو غير المسبوق، فإن معظم المؤيدين لهذه التجربة حسب ما ذهب إلى ذلك الهادي التيمومي، كانوا من المثقفين اليساريين، وخاصة الإداريين الذين استفادوا من هذه السياسة بحكم تحكمهم في أهم وسائل الانتاج بالبلاد، فهؤلاء الإداريون كانوا يمثلون شريحة اجتماعية لا تملك وسائل انتاج ولا تتمتع بحقوق الملكية الاسمية، لكنها كانت هي المستحوذة والمسيطرة الفعلية على هذه الوسائل الانتاجية، إنّها عناصر اجتماعية لم تنم في أحضان السوق وإنّما ترعرعت في المكاتب والادارات ولها من المؤهلات والمعارف والطموح ما يجعلها قادرة على الاثراء والصعود الاجتماعي، والكثير من أثرياء فترة ما بعد التعاضد تمرسوا في مؤسسات الدولة (3)، وهكذا نتيجة تمكن قيم النفعية والفردية في هذه الفئات الاجتماعية المتوسطة في الغالب، بدأت تتكون تدريجيا ثقافة إدارية قائمة على استغلال الموقع الإداري لتنمية المدخول وتكوين الثروة.

لقد اصطدم واقع تطور المؤسسة العمومية في تونس، بتطور ثقافة إدارية موازية وقائمة على عقلية التدبر من صلب الوظيفة نفسها وإباحة التقليد في الأعمال السيئة والمنحرفة عن القانون والقواعد الاجتماعية والأخلاقية، وتجسدت هذه الثقافة كأحسن ما يكون في بعض الأمثلة الشعبية مثل « رزق البليك - ما دافع شيء من جيبك - أعمل كي جارك وإلاّ حوّل باب دارك »، وبالتالي بدأت الإدارة تنزلق عن مهمتها وأهدافها الأولى

التي بعثت من أجل تحقيقها، لتنتهي في أحضان الفساد الذي تحول تدريجيا إلى منظومة متكاملة استطاعت أن تمسك بمختلف المفاصل الحساسة في الادارة التونسية، وأن تُحول المبادرات الفردية والهامشية الموجهة نحو التدبر، إلى ثقافة معممة يمكن أن نصفها دون استحياء «بثقافة الفساد».

منذ التسعينات من القرن العشرين بدأت ظاهرة الفساد المالي في جميع أنحاء العالم تتفاقم بشكل غير مسبوق، لاقترانها بتصاعد سياسات الانفتاح الاقتصادي الذي ترافق مع حركة الأموال وحركة غسل الأموال المتصلة بالجريمة المنظمة (4)، أما في تونس فإن الأمر لم يكن معزولا عن هذه التحولات العالمية، فسياسة هيكلة الاقتصاد واتجاهه نحو الخوصصة المتطرفة قد ساعد على ظهور أقطاب اقتصادية متغولة ذات طبيعة عائلية استطاعت بنفوذها السياسي وبقدراتها الاقتصادية الضخمة أن تربك المشهد الاقتصادي والاجتماعي والإداري برمته، وأن تجند الإدارة العمومية التونسية لخدمة مصالحها الاقتصادية الشخصية، إمّا بالضغط والتهديد والتلويح بعقوبات النقلة وتجميد التدرج في سلم الوظيفة العمومية. . ، أو من خلال المساعدة والحث على التنصيب المباشر لمسؤولين فاسدين وانتهازيين، كلفوا بشكل مباشر أو غير مباشر بتسهيل استفادة العائلات النافذة بأهم الصفقات العمومية، التي قدرتها اللجنة الوطنية لتقصي الحقائق حول الرشوة والفساد بآلاف المليارات.

ولكن ما يهمنا أكثر في هذا البحث، أن اقتصاد الفساد لم يتوقف عند كبار المسؤولين المدعومين بكبار رجال الاقتصاد والسياسة في تونس، وإنّما تجاوز ذلك إلى المراتب الوظيفية المتوسطة والصغرى، باعتبار أن من طبيعة الفساد المالي والاداري، أنه يعمل وفق آلية العدوى الجرثومية وبردود فعل متسلسلة يصعب ايقافها أو السيطرة عليها إذا ما تحولت إلى ثقافة معممة متبناة من قبل جميع الفاعلين الاجتماعيين، ويرون فيها الحل العملي والأسرع لتجاوز ضغط المتطلبات الاقتصادية اليومية المتجهة بشكل تصاعدي ومتسارع نحو التضخم والتأزم، باعتبار أن ثقافة الفساد هي هذه الوضعية النفسية والاجتماعية التي يصبح فيها المناخ العام للمجتمع متقبلا بشكل متزايد لجميع المخالفات والتجاوزات الممكنة، ويجد لها في غالب الأحيان ما يبررها اجتماعيا، فالرشوة والمحسوبية والوساطة وأشكال الابتزاز والسرقة والاستغلال المباشر لمقدرات الإدارة المالية والمادية، تغدو ممارسات مألوفة ومرغوبا فيها اجتماعيا، ويصبح عندها المسؤول والموظف منعتقا من كل محاسبة أو رقابة إدارية وقانونية ولا يطاله النقد أو التنديد أو الادانة، لينزّل الفاسد تبعا لذلك في منزلة المبجل والمكرم، وكل من يتمتع بمزايا الاستقامة والعفة والنزاهة والشرف يضحى في منزلة الأحمق الذي لا يهتم بشيء مما يتكالب عليه الناس.

في العشرية الأخيرة من القرن العشرين، أصبح الاهتمام موجّها أكثر نحو فهم ظاهرة الفساد المالي بأشكاله المختلفة، وتزايد الوعي العالمي بضرورة مكافحته لأنه أصبح يشكل عبءًا كبيرا على نمو اقتصاد الدول النامية والمتقدمة على حد السواء، وساهم بشكل مباشر في إحداث خلل في توازن الطبقات الاجتماعية، ومثلما ذهب إلى ذلك أحمد صقر عاشور، من أنه لا ينبثق الاهتمام المتصاعد بالفساد من كونه ظاهرة تمثل انحرافا في الممارسات المؤسسية فحسب، بل من كونه يؤثر سلبيا وجوهريا في أداء التنمية، حيث يجمع الخبراء على أن تحسين أداء التنمية يتوقف بدرجة كبيرة على جهود مكافحة الفساد لأنه يحول دون إيجاد منظومة ناجعة تحقق حسن استخدام الموارد المحلية والعمومية للصالح العام.

في هذا الاطار عملت منظمة الشفافية العالمية على تعريف الفساد بأنه «استغلال السلطة من أجل المنفعة الخاصة»، أما البنك الدولي فيعرف الفساد بأنه «إساءة استعمال الوظيفة العامة للكسب الخاص، فالفساد يحدث عادة عندما يقوم موظف بقبول أو طلب ابتزاز أو رشوة لتسهيل عقد أو إجراء طرح لمنافسة عامة،

كما يتم ذلك عندما يعرض وكلاء أو وسطاء لشركات أو أعمال خاصة تقديم رشى للاستفادة من سياسات أو إجراءات عامة للتغلب على منافسين وتحقيق أرباح خارج إطار القوانين المعمول بها، كما يكمن الفساد في أن يحصل عن طريق استغلال الوظيفة العامة من دون اللجوء إلى الرشوة وذلك بتعيين الأقارب أو سرقة أموال الدولة مباشرة» (5).

في اطار انخراط الفساد الإداري في ماهو اجتماعي، يميز هايدنهايمر Heidenheimer بين ثلاثة أنواع من الفساد، قد تدفعنا لأن نستحضر مرة أخرى الإطار النظري الفيبري الذي فهم الفعل الاجتماعي على أساس علاقات التفاعل الموجهة وفقا لمقاصد الفاعلين الاجتماعيين.

– الفساد الأسود: وهو الفساد الذي يتوافق مع الممارسات الأكثر خطورة وينظر اليها القانون والمجتمع في نفس الوقت على أنها جرائم تستحق الردع والعقاب الجزائي.

– **الفساد الرمادي:** وهو مجموع الممارسات المستهجنة من عامة الناس ولكنها مسموح بها ومتساهل معها في وسط الجماعات المسيرة للوظائف العمومية، ورغم أنها نخبوية، إلاّ أنها خطيرة في مستوى تأثيرها على بقية المراتب الأدارية حيث تتحول في ظروف معينة وعند اشتداد الأزمات الاجتماعية والاقتصادية، إلى مثل أعلى يعطى المبرر لبقية الفئات الاجتماعية

– **الفساد الأبيض:** هو مجموع الممارسات المتساهل معها قانونيا والمسموح بها اجتماعيا في الحدود التى لا يجب أن تتحول فيها إلى معطل مباشر وفعلي للنسق الاجتماعي العام(6).

2 – الأشكال الأساسية للفساد الإداري:

أشكال الفساد الإداري متعددة ومتشابكة مع بعضها البعض ولكن بشكل عام يمكن تصنيفها إلى ثلاثة نماذج كبرى تتفرع عنها أشكال أخرى فرعية:

– التدبر وفق منطق الصفقة، وهو نموذج قائم أساسا على مبدأ الرشوة حيث يتوزع إلى :

- السمسرة والوساطة
- المكافأة أوالإكرامية
- الضريبة

– نموذج الاستغلال الشخصي للأملاك العمومية : وهو نموذج يعمل وفق منطق الاستملاك ويتوزع إلى:

- استغلال الأملاك العينية
- اختلاس الأموال أو ما يعادلها

– نموذج ازدواجية الوظيفة ويتوزع إلى :

- النشاط الموازي أثناء أداء الوظيفة
- النشاط الموازي خارج زمن الوظيفة

هذه النماذج والأشكال تتفاوت في خطورتها حسب متغير حدود الانكشاف وحدود القدرة على الضبط والعقاب والقدرة على استرجاع الأموال أو الممتلكات المنهوبة ومدى تأثير شكل الفساد على قدرات ونجاعة المؤسسة، حيث يظهر منطق الصفقة أخطر من نموذج الاستغلال الشخصي للأملاك العمومية ومن نموذج ازدواجية الوظيفة وذلك استنادا إلى المقاييس المذكورة سابقا.

3 – استراتيجيات تفعيل نظام الفساد الإداري

أ – فعالية الحقل الدلالي لخطاب اقتصاد الفساد:

رغم بساطة الكلمات المستعملة يوميا من قبل عامة الناس سواء كانوا فاعلين في مجال اقتصاد الفساد أو حرفاء مستفيدين منه، إلاّ أنه خطاب محمل بعديد المعاني المشفرة إلاّ على من هو منخرط فعليا في منظومة الفساد، إذ تؤكد الاثنية المنهجية على أن الحياة الاجتماعية تبنى عبر الكلمات والحركات المتبادلة التي لا تأخذ معناها النهائي إلاّ في الإطار الذي يحتضن

عملية التعبير المتبادل، وحتى الكلمات التي تحتمل معاني عامة وكلية بالنسبة للمجتمع الواحد، يمكن أن تتخذ معنى مغايرا ومحددا إذا ما تغير إطار القول، وخلاصة معاني الحركات والإيماءات والكلمات المتبادلة تنتج دائما أثناء التفاعل ولحظة التعبير(7).

وتشير بعض الدراسات أن خطاب الفساد يتقدم دائما بصفة مشفرة حيث، يلعب الخطاب اليومي المشفر لإقتصاد الفساد دورين أساسيين، فهو من ناحية يدعم ويسهل الممارسات الادارية الفاسدة، ومن ناحية أخرى يضفي شيئا من التبرير الاجتماعي باعتباره قد ارتقى إلى مستوى الفهم الجماعي المعمم ولم يعد مقتصرا على فئات محدودة ومهمشة من المجتمع.

يمكن تصنيف خطاب الفساد الإداري على النحو الآتي :

- معاني الأكل والشراهة، مثل (كلا لملمة ولى فمّ) (بلاصة وكالة) (نحب ناكل شويا كيما الناس الكل) (كيما المنشار طالع واكل هابط واكل)

- حقل معاني مصطلحات الصفقة وتتوزع إلى :

• مصطلحات السمسرة وعمليات الوساطة، مثل (فماش كتف - عندكش شكون- عندكش شكون يدزك- لازملها دزة...)

• مصطلحات الإكرامية، مثل (شوفو بحويجة - سبقلو حاجة- أكرمو بحاجة- ماتنساهوش- اتفكرو بحاجة - بو وليدات - عاونو بحاجة - زوالي يدبر في راسو...).

• مصطلحات الضريبة والابتزاز، مثل (خويا ما نجمش نقدمك فمّ شكون قبلك) (أدفع - كل شيء بحسابو- مشي حويجة- هكاكة بلاش؟...)

- حقل مصطلحات الموالاة والتودد ويتوزع إلى :

• خطاب العلاقات العائلية مثل (يا أبي - يا أمي - يا أخي - يا أختي - يا أبي الكبير - يا أمي الكبيرة - يا أبني...)

• صنف خطاب علاقات القرابة (يا ابن أخي - يا ولد عمي...)

• صنف خطاب علاقات الصداقة (يا صاحبي - يا صديقي يا عزيزي - يا عشيري...)

• صنف خطاب علاقات الانتماء الجهوي (يا ولد بلادي - يا جاري...)

- حقل مصطلحات الممارسة السرية Le secret، مثل (تحت الطاولة - أكتّب مطلب - غمض عينيك - سأتدبر الأمر - أعطيه في يدو - زرفلو تحت الطاولة - حكلو جنبو - في تركينة - دور معاه...)

ب) تفعيل العلاقات الشخصية :

من جهة أخرى إذا اعتبرنا الإدارة في صيغتها النموذجية، هي هيكل شكلي لا يجب أن تخضع لضغط العلاقات الشخصية، فإنّه في إطار اقتصاد الفساد تسعى كل الأطراف الفاعلة في هذا المجال إلى تحطيم الحواجز القانونية من خلال شخصنة المعاملات الإدارية، حيث يتحول البحث عن شبكة العلاقات الشخصية إلى هاجس كل موظف وكل حريف يريد قضاء مصالحه خارج نطاق القانون، وهو الذي عبر عنه عامر الكبيسي بالمنافذ والأبعاد الاجتماعية للفساد الإداري حيث توظف الانتماءات العشائرية والجهوية وعلاقات القرابة والصداقة، في التعامل الرسمي وفي الضغط على الإداريين لتحقيق مكاسب ومزايا بغير وجه حق(8)، وتتخذ استراتيجية شخصنة القطاع العمومي شكلين أساسيين، إما بتفعيل علاقات القرابة، أو ببناء علاقات خارجية دائمة قائمة على تبادل المصالح.

ت) تطويع الوثائق الرسمية :

كما أن الفساد الإداري يعتمد أساسا على القدرة على تطويع الوثائق الرسمية فعلى عكس ما يعتقد عامة الناس أن الفساد الإداري بما فيه الصفقات المشبوهة وعمليات الابتزاز والرشوة، مرتبط بجهل الأعوان

والموظفين للمعايير القانونية، يكشف لنا واقع الميدان أن اقتصاد الفساد له علاقة مباشرة بمدى معرفة الموظف لمختلف الإجراءات القانونية، وبقدرته على تطويع هذه القوانين عبر التلاعب في الوثائق الرسمية، وربما الجاهل الوحيد بكيفية التلاعب بالوثائق هو الحريف حيث يتحول جهله إلى عامل مسهل لتنامي اقتصاد الفساد.

يهدف الموظف من خلال تلاعبه في إحدى الوثائق الرسمية، إلى إحداث توازن وهمي بين العرض والطلب، حيث لا تتوافق الأسعار مع حقيقة الخدمة أو المادة موضوع الصفقة، بقدر توافقها مع الوثيقة فحسب، لتتحول الوثيقة الرسمية بهذا الشكل إلى أداة تمويه وإخفاء لمجوعة من الانحرافات في التمشي الرسمي لعمليات نقل الأموال من شخص إلى آخر أو من هيكل إداري إلى هيكل إداري آخر.

ث – آليات الضغط النفسي :

من جهة أخرى يملك الإداري بحكم موقعه وسلطته الإدارية القدرة الكافية على تفعيل آليات الضغط النفسي على الحريف مثل الدَّيْن الأخلاقي الاستباقي، المماطلة والانتظار، التضخيم والإيهام، المغالطة والقدرة على الإقناع وهو ما يحيلنا على القول بأن الفساد الإداري لا يستطيع أن ينتشر ويتكثف إلاّ إذا استحضر جميع المداخل والمنافذ الممكنة سواء كانت مداخل علائقية أو قانونية أو لغوية أو نفسية.

4 – البيئة المسرّعة والمسهّلة لتفعيل نظام اقتصاد الفساد

لا يمكن فهم الأسباب المباشرة وغير المباشرة لانتشار الفساد الإداري، إذا قمنا باختزالها في مستوى الممارسة الفردية فحسب، فإستراتيجيات التواطؤ والمشاركة وغضّ الطرف، تعبر كلها على أن اقتصاد الفساد لا يمكن أن يتحرك إلاّ بشكل تفاعلي سواء من جهة استراتيجيات الفاعلين أو من جهة العوامل المسهلة لانتشاره.

في هذا الإطار لا يجب فهم التفاعل على أنه مجرد تجمع ومشاركة، وإنما هو بالأساس حقل من علاقات التأثر والتأثير عبر عنها زمل بالوضعية المتشكلة(9) باعتبار أن كل وضعية اجتماعية هي بالدرجة الأولى وضعية تشابك لعدد غير محدود من الفاعلين الاجتماعيين، يمكن أن تتخذ شكل صراع أو تقاسم لمجموعة من المعاني والقيم والمعايير والمصالح.

إنّ العلاقة الإدارية التي تجمع الموظفين فيما بينهم وبين الحرفاء وكل الأطراف المعنية بعمليات التبادل، ليست سوى إطار شكلي للفعل، ولا تستطيع أن تكشف بشكل واضح عن المضمون المعقد لهذه العلاقة، باعتبارها علاقة مشحونة بحالات نفسية ومعرفية وأخلاقية مركبة ومتغيرة حسب الإطار التفاعلي العام، وهذا ما يمنحنا صلاحية استعمال مفهوم البيئة المسهلة لظهور وانتشار الفساد الإداري حيث تتداخل فيها مجموعة من العوامل المتشابكة تتوزع في مجملها بين عوامل داخلية وأخرى خارجية:

أ – استحضار الثقافة التقليدية:

يستحضر مركب الفساد الإداري الموجه اقتصاديا، ثقافة تقليدية قد تحولت وتركبت وتأقلمت مع التغير الاجتماعي للمجتمع التونسي وللدولة الوطنية الحديثة، فالفساد الإداري اليوم، أصبح منخرطا بشكل كبير في عمق العلاقات الشخصية والتبادل الاجتماعي المألوف، ويستعير من الروابط العائلية والجهوية وعلاقات الصداقة أشكالا أكثر مغالطة وتضليلا لحقيقة النوايا والمقاصد الاقتصادية المتخفية وراءها(10) والتي عبر عنها باديالو J.G Padialeau باغتصاب القواعد والمعايير المعبرة عن المصالح العامة في إطار عملية تبادل لاشكلية وغير شرعية قانونيا من أجل إدراك مجموعة من الامتيازات لأحد الأطراف أو للطرفين معا على الأقل.

ب) روتينية العلاقات:

تلعب روتينية العلاقات بين المسؤولين والإداريين دورا محوريا في نسج علاقات تحالف وتواطؤ يصعب بعدها على المراقبين تفكيكها، باعتبار أن اقتصاد الفساد الإداري يتوسع وفق منطق الضم والإدماج القائمة على أساس التوريط المعمم لمختلف الفاعلين في نفس المجال، والمسنودة من جهة أخرى بعلاقات التأثر والتقليد وبواجب التعاون لكي يتجنب الموظف أن يكون موضوعا للطعن في السمعة الاجتماعية من قبل المتواطئين.

ت) الحريف، هل هو ضحية أم مسؤول

كما أن البيئة المسهلة لا تتعلق فقط بعلاقات التواطؤ الداخلية، وإنّما كذلك تستحضر دور الحريف في تسريع انتشار الفساد الإداري فالصمت والتسليم بالمعهود والحياء المبالغ فيه وتفاوت المعرفة بالقانون بين الموظف والحريف، تعتبر كلها عوامل مسهلة وسرعان ما تضع الحريف في موقع المسؤول وليس الضحية. يملك الموظف العمومي قدرة كبيرة على اللعب في مساحات الفراغ المعرفي والتلاعب بمختلف الإجراءات عبر التضخيم تارة والإخفاء طورا آخر، إلى درجة أن يتولد لدى الحريف شعور بحالة من العطالة الذهنية المربكة لخياراته وقراراته تجاه الوضعية المأزومة التي عمل الموظف على تصويرها وترسيخها في ذهن الحريف.

ث) الرقابة الإدارية الشكلية:

تعتبر الرقابة الادارية الشكلية لأملاك الدولة المالية والعينية، ولمختلف الإجراءات القانونية لسير العمل الإداري، من أخطر وأهم العوامل المشجعة على تفعيل نظام اقتصاد الفساد، وذلك لما تتضمنه في صلبها من مفارقة خطيرة تتراوح من ناحية بين إلزامية فعل المراقبة المنصوص عليها قانونيا لغاية ضبط وقطع الطريق على كل إمكانية للتجاوز واستغلال الموقع الإداري، وبين شخصنة هذا الإجراء الإداري بإفراغه من مضمونه الردعي والتعامل معه كاجراء شكلي فقط.

الرقابة الشكلية من أكثر العوامل المسهلة تعقيدا، لأنها خلاصة لمجمل العلاقات الشخصية التي ينسجها الأعوان والمسؤولون مع بعضهم البعض طيلة سنوات العمل، كما أنها تستدعي مختلف علاقات القرابة والصداقة وتستحضر في كل مرة المصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة.

كل هذه العوامل ستمنح حسب دى ساردان للشبكات المهنية قدرة أكبر على تعطيل إجراءات العقاب، وذلك إمّا لأنها مدفوعة بدوافع التضامن والرغبة في إظهار التسامح مع زملاء الدرب، أو لأنها كذلك مورطة بشكل من الأشكال في بعض عمليات الفساد، فمن مصلحة كل طرف حماية الطرف الآخر لكي يتمتع هو نفسه بالحماية المشتركة، ولعل الجميع يعلم أن من هو بصدد التعرض للعقاب لم يفعل سوى ما فعله غيره، وأنه ليس سوى حلقة من سلسلة طويلة وممتدة في الشبكة ككل، وبالتالي سرعان ما ترتد إجراءات العقاب لتصبح موضوع استنكار من قبل الجميع(11).

ج) منطق التبرير:

كما أن الحديث عن الفساد الإداري يتضمن مراوحة ارتدادية بين الاستنكار والتساهل، بين التشدد والتسامح، إذ كلما اقترب الفاعل من الخطاب الرسمي، إلاّ وكان التشدد والاستنكار لهما الأسبقية، والعكس صحيح، أي كلما اقترب الفاعل من الواقع المعيشي واستحضر ضغوطات العيش ودخل في عمليات مقارنة واقعية بين مستوى عيشه ومستوى عيش أشخاص آخرين أكثر حظا اجتماعيا، إلاّ وكان خطاب التبرير والتساهل هو المقدم في مواقفه من اقتصاد الفساد الإداري.

ويختلف منطق التبرير حسب الانتماء المهني والاجتماعي فمنهم من يعتبر أن التدبر من صلب

الوظيفة هو استعادة حق، وبالتالي فهو محاولة لإحداث نوع من التكافؤ في إطار وضعية اجتماعية واقتصادية تتميز بعدم التساوي في مستوى توزيع الأجور.

ومنهم من يعتبره إعادة توزيع لسلسلة لا متناهية من عمليات الإفراغ واعادة الشحن، فما يفقده الموظف من أموال في بداية كل شهر نتيجة الديون البنكية والمصاريف الشهرية المبرمجة كالدروس الخصوصية، يقع تعويضه خلال كامل الشهر من أطراف متعددة وبطرق مختلفة (رشوة- ابتزاز- مكافأة- ضريبة خدمة...)

وأطراف أخرى أكثر حظا مهنيا تعتبر أن التدبر من صلب الوظيفة هو امتياز راجع بالنظر لموقعه باعتباره مسؤولا، وبالتالي فاستغلاله للأملاك العينية أو استفادته المباشرة من صفقات المؤسسة العمومية، هو امتداد طبيعي للوظيفة ولمكانته المهنية.

ح) المسؤولية المؤقتة والبحث عن الإثراء السريع:

في إطار اقتصاد الفساد، يتحرك المسؤول الإداري في تونس وفق منطق معين، هو بمثابة الدافع المرضي بالنسبة له لاستغلاله المنحرف لأملاك المؤسسة العمومية، إنّه منطق التملك والتعامل مع المؤسسة وكأنها ملك خاص أو جزء من مشاريعه ومصادر ثروته الخاصة، ولكن رغم هذا الاعتقاد الراسخ نوعا ما في الثقافة الإدارية للمسؤول التونسي، إلا أنه على وعي تام أن هذا المنصب ليس بدائم لشخصه، بحكم مبدأ التداول على مناصب المسؤولية في تسيير الإدارة.

هذا التناقض بين منطق التملك والوعي بوقتية المنصب، أصبح يمثل بيئة مسرّعة لتكثف عمليات التدبر اللاشكلي في صلب القطاع العمومي، إذ كل مسؤول يوجه أهدافه وأولوياته اقتصاديا، يعمل بشكل دائم ومكثف على استغلال كل الإمكانيات الإدارية المتاحة في نطاق سلطته، من أجل تكديس الثروة قبل انتهاء مدة النيابة أو التكليف، وربما تعيينه في مسؤوليات أخرى أو مواقع عمل مغايرة تكون أقل حظا في الربح المالي.

خاتمة

ما يمكن الاقرار به في خاتمة هذا المقال، أن من خصائص مركب اقتصاد الفساد الجوهرية، أنه يتجاوز الأفراد ليتشكل بصفته ظاهرة قائمة الذات تتميز بالتعميم والتشكل والقدرة على انتاج بنيتها باستمرار حسب ظروف التفاعل وشدة الضبط القانوني والاجتماعي، إذ لا يخلو أي مجتمع أو قطاع من آليات التدبر مهما كانت بسيطة، وبالتالي فما اقترحناه من أشكال مبسطة، لا يمكن أن يعبر سوى عن نماذج بنائية قابلة للتضخم والتقلص أو التداخل والانفصال، استنادا إلى مدى انخراطها الاجتماعي والقبول بها من قبل الفاعلين الاجتماعيين كمسالك استراتيجية وعملية للتدبر والربح المالي من أجل المحافظة على الحد الأدنى من التوازن أو الرقي في السلم والتراتب الاجتماعي.

إن علاقات التفاعل بين استراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين وبين أشكال التدبر في القطاع العمومي غير معزولة عن مستوى تطور المنظومة القانونية في تونس، إذ بالقدر الذي تطورت ومازالت تتطور فيه أشكال التدبر خارج نطاق القانون، بالقدر نفسه الذي حافظت فيه التشريعات الموجهة لضبط الفساد الإداري على صلابتها ولم تتمكن إلى حد هذا اليوم من مواكبة قدرة الفاعلين الاجتماعيين على تعطيل آليات الرقابة والضبط بما ينسجونه من علاقات تفاعل داخلية وسرية قادرة على تحييد المنظومة القانونية من ناحية، وسحب أطراف الرقابة من أجل توريطهم في بعض من عمليات الفساد، ومنها دفعهم للتواطؤ مع المنظومة الفاسدة بشكل معمم.

كما أن العمل على الحد من انتشار ظاهرة اقتصاد الفساد داخل المؤسسات العمومية والخاصة

يتطلب مراجعة جدية للعلاقات الشكلية التي تجمع المؤسسات الإدارية بالمنظومة الأوسع للمساءلة العامة، فأجهزة الرقابة المالية لا تعمل من فراغ لأنّ دورها يتحدد بطبيعة النظام السياسي ومدى احتوائه على آليات فعالة للمشاركة الديمقراطية وتداول السلطة وتنظيم سلطات الدولة وأجهزتها، فجهاز الرقابة المالية يعتبر آلية مؤسسية لممارسة هذه الرقابة، وآلية لتحقيق المساءلة والشفافية العامة، ولا ينتظر من هذا الجهاز أن يكون فعالا في الرقابة أو المكافحة، إذا كانت السلطة التي يرجع إليها سواء كانت رئاسة الدولة أو الجهاز التشريعي أو الحكومة، لا تخضع هي نفسها للمساءلة عن أعمالها (12).

الهوامش والإحالات

1) ابن طاهر، جمال، الفساد وردعه، الردع المالي وأشكال المقاومة والصراع بالبلاد التونسية، تونس، منشورات كلية الآداب منوبة 1995 صص 145 - 151

2) الحسين قصي، أركيولوجية الفساد والسلطة، دار ومكتبة الهلال، بيروت 2009 ص 254

3) التيمومي، الهادي ، تونس 1956 - 1987، تونس، دار محمد علي للنشر ، 2006، ص 99

4) التنير سمير، الفقر والفساد في العالم العربي، دار الساقي، بيروت لبنان 2009 ص 13

5) التنير سمير، الفقر والفساد في العالم العربي، دار الساقي، بيروت لبنان 2009، ص 15

6) ALT, Eric, IRENE, Luc, La Lutte contre la corruption, Paris, PUF, 1997, p 5

7) LE BRETON , David , l'interactionnisme symbolique , PUF, paris 2004 p 147

8) الكبيسي عامر، الفساد والعولمة تزامن لا توأمة،[د.م]، المكتب الجامعي الحديث، 2005 ، ص ص 21-20

9) SIMMEL, Georg, Sociologie et épistémologie, Paris, PUF , 1981, pp 165174-

10) ALT, Eric, IRENE, Luc, La Lutte contre la corruption, Paris, PUF, 1997. p5

11) DE SARDAN, Olivier, «La Corruption quotidienne en Afrique de l'ouest », Politique Africaine. corruption au quotidien, 2001, n° 83 ., p 26

12) عاشور أحمد صقر، معوقات الرقابة العليا على الأموال العامة ضمن منظومة مكافحة الفساد في أقطار الوطن العربي،(تعقيب) المنظمة العربية لمكافحة الفساد، المساءلة والمحاسبة، 2007 ، بيروت، ص 256

فنون تشكيلية

النّحت فنّ تعبيريّ



احميده الصولي / باحث، تونس

تحتوي هذه العجالة على : مقدمة وثلاثة أقسام :

1 - قسم نظري،

2 - قسم تاريخي،

3 - قسم تحليلي تطبيقي

المقدمة :

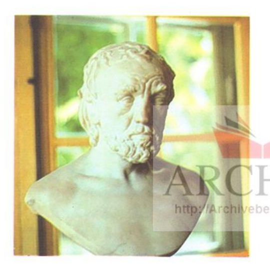
إذا كان النحت من الناحية التجريدية هو أحد الفرعين الأساسيين في الفنون التشكيلية إلى جانب الرسم، إذ يشكل الأول فن التعبير بالمجسمات، والثاني فن التعبير بالمسطحات، وعلى هذا الأساس، فإن الرسم والنحت هما المادتان التأسيسيتان في تعليم الفنون التشكيلية بفروعها المختلفة.

والنحت كما يرى البعض، هو كل مجسم : من عمارة إلى طائرة إلى صاروخ إلى دولاب إلى كرسي إلى تمثال، الخ،، إنّه المادة التأسيسية في تعليم الفنون التشكيلية بفروعها المختلفة، أما النحت بالمفهوم المباشر فهو الفن الذي خلد لنا القيم الحضارية بإمكانياته وخاماته التي عايشت الزمن، وتحدت القرون، لتحفظ للإنسان شخصيته القادرة دائما على صنع الحضارة، بما فيها من قيم مادية وروحية.

إن النحت، بعبارة أخرى، هو أحد أهم الوسائل التي تحدت الزمن، لتدعم أملنا وقدرتنا واعتزازنا بتراث أجدادنا ومعلمينا، وهو باعث على التفكير في استمرار الحياة، والقدرة على الخلق الجديد والابتكار الدائم، إنّه فن الخلود، اليوم، يعد الأثر النحتي المنصبي والتزييني، من المظاهر الحضارية المهمة في أي بلد، وإذا كانت حضارة الدول تقاس بطول السكك الحديدية لديها، فإن جمال المدن وحضارتها وتقدمها، تقاس أيضا، بما لديها من تماثيل فراغية، ونصب تذكارية، ذلك أنّ أجمل المدن والبلدان، تلك التي تستقبلك بإبداعات فنانيها ومزخرفيها ومهندسيها، ولطالما عرفت المدن

واشتهرت، من خلال هؤلاء، وعبر أعمالهم الخالدة التي ترصع مطارحها.

تتميز المواد التي يعالجها النحات بصلابتها، ومن الصلابة تخرج المشاعر والأحاسيس المرهفة وفيها تتجسد أشد الحالات عاطفية أحيانا، فقد يختار النحات المرمر أو الحجر أو الخشب لإنجاز عمل يضجّ بالأحاسيس والتعبيرات الوجدانية، ولنا في النحات بجماليون (القرن الخامس ق،م) مثال جيد حيث أنجز منحوتة لأفروديت، وقع في حبها وهام بها ولم يستطع التخلي عن تلك المنحوتة، فالمواد الصلبة تستطيع أن تنتج مشاعر رقيقة، وتسيطر بالتالي على الحواس، وتجذب إليها أعتى القوى؛ ولذلك مدلول واحد هو التعبير فلا توجد منحوتة نشأت من لا شيء أو لا تعبر عن شيء،

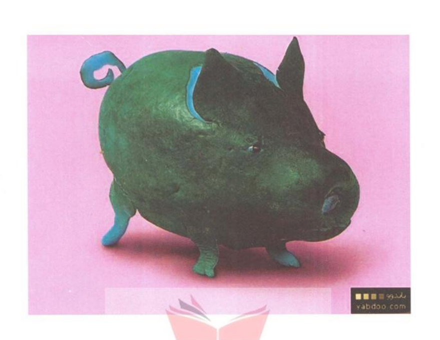


لقد كان النحت ولا يزال، من أصعب وأجمل أنواع الفن التشكيلي، وهو إلى جانب (عتاقته) يبقى اللغة الفنية التعبيرية الأقوى حضوراً في المواقع، والأكثر وسامة ومهابة.

يبحث جانب هام من فناني النحت عن مكامن الجمال والإيحاءات من خلال التجريدية والرمزية، معتمدين على حصيلة مختزل قاموسهم البصري وعلى قدرة كل منهم على التعامل مع الكتلة وكيفية إبراز الشكل النهائي الذي يتكون في غالب الأحيان من أنماط هندسية منها الدائرة التي تظهر في الشكل الكروي أو المستطيل، إضافة إلى بقية المنظومة الهندسية مع سعي لإثبات القدرة على صياغة الشكل النهائي بالتلميع أحيانا وأحيانا أخرى بإيجاد تأثيرات من خلال الخدش أو التحزيز، البعض منهم يقدم أعمالا تكشف مدى بُعد نظرة الفنان وحجم مخزونه الثقافي، والوعي بمنجزه، ومنهم من يترك للصدفة إحداث التأويلات الجمالية مطلقا العنان لأدواته وعدده وبحرية كاملة لتشكيل العمل. خصوصا أن غالبية الفنانين يرون في الحجر والرخام الصعب المراس مادة للتحدي ولإثبات القدرة على التشكيل على حساب الفكرة، فخرجت تلك الأعمال بنمطية ممقوتة لا يتعدى

فيها الشكل الإشارة إلى رضوخ الفنان إلى اتجاه الشكل دون تسخيرها للمضمون، إضافة إلى تمسك البعض باتجاه أو تقليد أو استنساخ لمن قبلهم نتيجة عدم وعيهم بالعمل الفني ودخولهم معترك الفن سعيا للحضور بناء على هواية أتت متأخرة من دون وجود موهبة مبكرة يتم صقلها بالتخصص أو بالخبرات الطويلة فحملت أعمالهم ملامح ورموزا لا يمكن تفسيرها أو ربطها بأية رؤية جمالية ذات مرجعية بصرية سوى التعامل مع ما تنتهي إليه الكتلة بكل علاتها. هذا التوجه الصعب فيما ينتجه أولئك البعض من المنتسبين لساحة النحت بتعاملهم مع منجزهم يؤكد أنهم غير مهيئين لهذا المجال وأن انتسابهم إليه جاء نتيجة النقص في عدد النحاتين من المبدعين في الساحة التي فتحت الفرصة لكل من يبحث عن هدف لا علاقة له بالفن، وهو ما يبرز في تكرار النمط أو الالتفاف حوله وتقديم أعمال رديئة، بعيدة عن أسس العمل النحتي المبني على الحوار مع الكتلة والفراغ من خلال فكرة معلنة مسبقا تسكن مخيلة الفنان انطلاقا من مخزونه البصري والثقافي تكون مكتملة التكوين والمعنى، غير مشوهة أو ممسوخة، فالنحت كما هو معروف مهما كان حجم العمل ينبغي أن تدرس جميع جوانبه خصوصا إذا كان مجسما يرى من جميع الاتجاهات والأبعاد، فتكون له علاقة بالفضاء العام عكس اللوحة التي تتعامل مع فضائها المحدود ويتم تشكيل العناصر وفق هذه المساحة، ومن هنا تظهر صعوبة التعامل مع النحت حيث يضاف للفضاء العام جانب الإسقاط الضوئي الذي يتلقاه الشكل في أي مكان يتم عرضه فيه، صناعيا داخل المعارض والصالات أو طبيعيا حينما يكون الشكل في حديقة أو ساحة أو ميدان وتأثيره على الشكل بناء على ما هو عليه





من تصميم وتنفيذ محكم يجعل من الضوء جزءا من جماليات العمل.

القسم الأول : النحت فن من الفنون

أشهر أنواع النحت وأكثرها انتشارًا هو ما يسمى بالنحت المستقل أو المجسَّم، وهو المنحوت من جميع الجوانب وله أحجام مستقلة عن الخلفية ثلاثية الأبعاد، والنوع الثاني هو النحت البارز، وهو الذي لا يكون مستقلا عن الخلفية، وقد كثر استخدام هذا النحت البارز في تزيين المباني القديمة في مصر ووادي الرافدين واليونان وإيطاليا وغيرها، وكانت طريقة الصب تُستخدم في تنفيذ بعض أعمال النحت البارز.

معالجة الشكل : يهتم الفنانون النحاتون بعناصر : الفراغ والكتلة والحجم والخط والحركة والضوء والظل والملمس واللون، وهذه هي نفس العناصر التي يهتم بها الفنانون في التصوير التشكيلي، غير أنهم في التصوير التشكيلي يعملون على إيجاد الشعور بها على مسطحات ذات بعدين هما الطول والعرض، ويقصد بالكتلة حجم العمل في الفراغ ووزنه، أما الحجم فيُقصد به الفراغ الذي يشغله العمل، والخط يعني أطراف قطعة النحت،

الحركة تُعد من العناصر المهمة في النحت، فبعض الأعمال النحتية يبدو مستقرًا على قواعده، وبعضها يبدو مليئًا بالحركة، ويوحي بها، ويحقق النحاتون هذا الإيحاء بالحركة بترديد أشكال مقوسة أو بغير ذلك من



الأساليب، غير ان بعض الفنانين المحدثين جعلوا نحتهم نفسه متحركًا كما في مدرسة النحت الحركي، التي أنشأها النحات الأمريكي ألكسندر كالدر، وأصحاب النحت المتحرك هؤلاء يصنعون أعمالهم من قطع من المعادن الرفيعة، تُوصل بعضها ببعض أسلاك وقضبان لتكون مجموعات متوازنة معلقة في الهواء تتحرك في الفضاء لأقل حركة هواء.

الضّوء والظّل : في حالة النحت، لا يكون الضوء أو الظل بنفس الأهمية كما في حالة التصوير التشكيلي، ورغم ذلك، فلا بد من أن يفكر فيه النحات قبل تنفيذ عمله، كما ينبغي أن يفكّر في الملامس التي تتأثر بالضوء، فالملمس الصقيل قد يعكس الضوء، أما الملمس الخشن الذي تترك عليه آثار يد الفنان أو آثار الأدوات التي عمل بها، فإنه يوجد شعورًا بالحيوية ويضفي الجمال على العمل النحتي.

اللّـون : يكمّل بعض النحاتين أعمالهم بتلوينها، ويعتمدون على الإيحاءات الرئيسية للألوان، فاللون الأزرق يُوحي بالثقل والأحمر بالتوسط في الوزن، والأصفر بالخفة، غير أن أغلب الفنانين لا يهتمون بتلوين أعمالهم، ولا يرون ضرورة لذلك.

تطورت أساليب عديدة في النحت، وتناول النحاتون موضوعات مختلفة خلال العصور المتلاحقة وظهرت أساليب خاصة بالمصريين القدامى، وبالإغريق، وبالأترسكانيين والرومان والفينيقيين والصينيين والهنود والسريلانكيين واليابانيين.

من أساليب النحت

الأثر التذكاري : يعتبر فن النحت من أنسب الفنون التي يمكن استخدامها في تخليد الذكرى لأن النحاتين يعتمدون على مواد معمرة كالحجارة والمعادن، ويسمى هذا النوع من الفن النحت التذكاري وقد احتفظت كثير من الحضارات بتماثيل لأشخاص أدوا أدوارًا مهمة في تاريخ هذه الحضارات.



التعبير الفني : يُنتج كثير من الفنانين أعمالهم من أجل إشباع حاجاتهم الابتكارية؛ أو للاتصال وللتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، أو لمجرد عمل شيء جميل، أو لتجريب خامات جديدة، كما في فن النحت المعاصر الذي يستخدم الفولاذ والبلاستيك والزجاج والألمنيوم وغير ذلك.

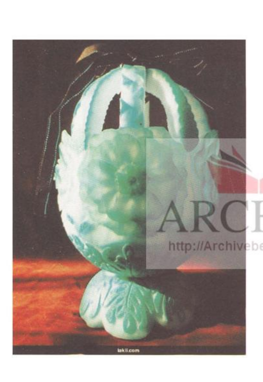
جزء من العمارة : ارتبط فن النحت بالمِعْمار منذ أقدم العصور، وذلك لاستخدامهما خامات واحدة، ولاحتياجهما إلى نفس المهارات، ونرى كثيرًا من المباني القديمة تُستَكمل بأعمال نحتية (البرثينون)، تُعَدُّ جزءًا مكمِّلاً لها، بل إن بعض المباني المعمارية القديمة، كانت تُنحت كلها من الصخر، (مثلا البتراء).

ولم يقتصر دور النحت في العمارة على الإكمال والتزيين، بل كان له دور عملي؛ فقد كانت بعض الأعمال النحتية الإغريقية تلصق على جوانب المباني (على الإفريز) لتقويتها، وكانت بعض الأعمال الفنية تقوم بدور الأعمدة التي تسند المبنى، كما في مبنى الأكروبول في أثينا.

أما الأساليب المتَّبعة في هذا الفن، فأهمها عملية النحت (أو الحَفْر) من القطع الخشبية أو الصخرية، أو غيرها، حيث يتصور النحات الشكل النهائي ويستخلصه من الكتلة التي أمامه، والأسلوب الثاني المستخدم في هذا الفن هو التشكيل أو البناء بإضافة طبقات من الطين أو الشمع أو غيرهما من المواد، وكانت هذه المواد تعطي

قوة بحرقها (كما في حالة أعمال الطين الصغيرة الحجم) أو بصبها بالألمونيوم أو البرونز أو بالجص أو الإسمنت بعد إعداد قوالب للأشكال الأولى، وإضافة إلى هذين الأسلوبين، فإن فن النحت المعاصر يستخدم أساليب حديثة كاللّحام وغيره،

أصبح الفنانون في عصرنا الحالي يقللون من النحت المباشر من الصخر والخشب ويكثرون من النحت البنائي، فيشكلون ما يشاؤون بالطين أو الصلصال قبل أن يقوموا بصبه، وفي حالة الأشكال الكبيرة، فإن الفنانين يستخدمون هياكل داخلية من الأسلاك والأخشاب لتقوية هذه الأشكال وتماسكها حتى تصب،



الخامات والفكرة

ومع أن المفهوم السائد للنحت يعني التعامل مع خامات الخشب والحجر عودا إلى ما كان يتم القيام به من أدوات لا يتعدى دورها أكثر من الكشط أو الحفر إلا أن النحات المعاصر أخذ في البحث عن خامات وأدوات ابتداء من الأساليب السابقة التي لا زال الكثير يتعامل معها ومنها الحفر الغائر أو البارز في الأعمال النحتية المسندية أو الأعمال ذات الأبعاد الثلاثة المفتوحة في الفضاء العام ومنها التشكيل عبر الإضافات وتأليف العمل بخامات متنوعة أو بتشكيل القوالب بعد الإعداد المسبق للشكل بالطين أو الجبس لتحويله إلى البرونز كما نراه في أعمال الكثير من الفنانين، وقد تعددت خامات النحت منها النحاس والحديد بتطويعهما بالأساليب الحديثة كاللحام والتسخين والطرق، كذلك النحاس الأصفر للطرق والتشكيل الغائر والبارز إضافة إلى البرونز والرصاص ويستخدمان في القوالب،

وصلت معلومات كثيرة عن السابقين وحضاراتهم وأفكارهم وطرائق حياتهم عن طريق الأعمال النحتية، واستُخدم النحت استخدامًا عقائديًا عند كثير من الشعوب، وفي حقب تاريخية مختلفة، كما عبَّر به



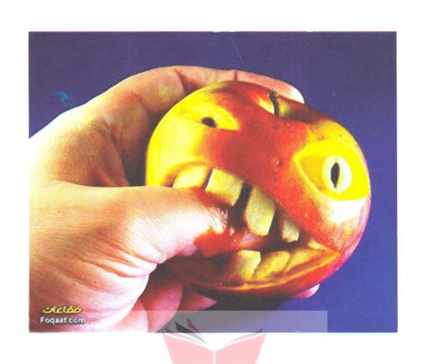
الفنانون عن وجهة نظرهم، وسجّلوا به تاريخهم، فالحضارات اليونانية والمصرية القديمة والسبئية والآشورية والبابلية والصينية والهندية واليابانية قد وصلتنا عن طريق النحت، ونستطيع الآن بمشاهدة الأعمال النحتية المصرية القديمة أو الإغريقية أو غيرها أن نرى الطريقة التي كان يَزْرع بها الناس وقتذاك، ونتعرف على أزيائهم وجميع أنشطتهم.

القسم الثاني: جولة خاطفة في تاريخ النحت

في الشرق الأوسط، كان النحت في العهد المبكر لحضارة بلاد الرافدين يتألف من أشكال مصغرة القياس للملوك والكهنة، وقد تميز نحاتو بلاد الرافدين بعرض مناظر عنيفة، ولم يحاولوا تسجيل رسوم توحي بالحركة أو تصوير أشخاص حقيقيين، غير أننا نشاهد رسومًا أكثر حيوية تظهر بارزة على قطع حجرية صغيرة تزين الأدوات والعلب،

وخلال عهد الإمبراطورية الآشورية (بين القرنين العاشر والسابع قبل الميلاد)، استخدم النحاتون النحت حلية معمارية ونحتوا أشكالاً من الحجر للثيران والرؤوس البشرية، ونصبوها أمام بوابات القصور، وزينت جدران القصور بأشكال بارزة لأشياء كثيرة للدلالة على قصص الحملات العسكرية التي قاموا بها والحوادث الأخرى المهمة، وقد وجدت منحوتات دقيقة في نينوى (الموصل حاليًا) تروي قصة صيد الملك للأسود وتعبّر الأشكال المنحوتة عن حركة الحيوانات بدقة وواقعية أكثر من الأشكال التي كان النحاتون القدماء يبرزونها،

أما النحاتون الفُرس في عهد الإمبراطورية الأخمينية، فقد اهتموا بنحت نماذج من أشكال تدل على أطراف الحيوانات وعضلاتها، ومثال ذلك الشكل البارز الذي يمثل الأسد وهو يشتبك في عراك مع ثور، وكان الفرس يزينون المباني بمنحوتات ناتئة كبيرة، ولكن أعمالهم الدقيقة ظلت على نطاق ضيق وتظهر على بعضها آثار

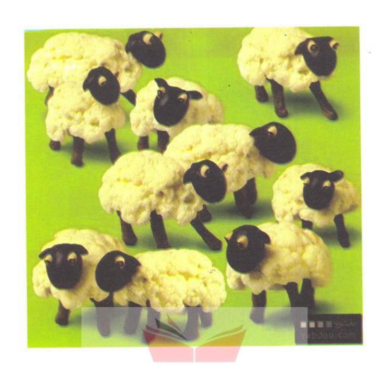


واضحة للفن الإغريقي التقليدي، أما الحيثيون الذين أنشأوا مملكة كبيرة في آسيا الصغرى بعد سنة 2000 ق،م، فقد استخدموا طرازًا من النحت يشابه أسلوب النحت الآشوري، كما نحتوا عددًا من النُصُب الضخمة من الصخر الصلد تمثل ملوكهم وآلهتهم، أو مناظر احتفالاتهم الدينية.

وفي مصر، ظهر أُسلوب متميز من النحت حوالي 3000ق،م، واستمر على حاله دون تغير يذكر طوال 30 قرنًا، وكان المصريون ينحتون لأسباب معينة مثل: مناسبة ذكرى شخص أو حادث أو لعرض نشاط وفعاليات أشخاص حقيقيين، ومن ضمن هذا النوع من النحت أشكال الملوك والملكات، وبعض هذه التماثيل ضخمة جدًا؛ إذ إن التمثال الجالس لرمسيس الثاني المنحوت من الحجر في أبي سمبل يزيد ارتفاعه على 20 مترًا، ومن المنحوتات المصرية الدقيقة الأشكال التي تغطي جدران الهياكل ما يصوِّر احتفالاً دينيًا أو حادثة، مثل إحدى المعارك المهمة، ومن الأمثلة الشائعة على الأشكال البارزة للمنحوتات منظر الجنود المصريين وهم يقودون الأسرى أمامهم،

لم يهتم المصريون القدماء بالواقعية في التعابير والقياسات عند نحت الأشكال البشرية، واعتبروها غير ضرورية، باستثناء فترة قصيرة خلال القرن الرابع عشر قبل الميلاد، عندما نحتوا أشكالاً وأشخاصًا تتسم ببعض الواقعية،

لقد ازدهرت حضارة وادي السند فيما يسمى الآن الباكستان وكذلك في الجزء الغربي من الهند من حوالي القرن السادس والعشرين إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد تقريبًا، وقد سَلمت منحوتات ذلك العهد من



عوادي الزمان في معظم المناطق الرئيسية لتلك الحضارة، ومن بينها لوحات حجرية صغيرة تمثل أشكالاً بشرية وحيوانية، استخدمت أثناء احتفالات السحرة، وقد وجد أن النحت خلال الألف الأول من الحضارة الهندية القديمة بين القرن السادس قبل الميلاد والقرن السادس الميلادي كان واقعًا تحت تأثير المعتقدات البوذية؛ فنجد آثار ذلك في البوابات والأسيجة الحجرية التي كانت تحيط بالأبراج البوذية المقببة التي بنيت تخليدًا لذكرى بوذا، والنحت هنا حفر يشرح حياة بوذا وتعاليمه.

أما الفن الهندي خلال القرون الوسطى (منذ القرن السادس الميلادي) فإنه يعكس تأثير الهندوسية التي يمثلها شيفا معبود الهندوس الذي يصورونه في معظم منحوتاتهم على هيئة شخص بأربعة أذرع وهو يدوس بقدميه على قزم يمثل الشر، ونجدهم أحيانًا يصورون شيفا وهو يرقص في وسط حلقة نارية تمثل الكون.

والصينيون القدماء كغيرهم من الشعوب القديمة واجهوا مظاهر الكون الغامضة بتقديم العطايا إلى أرواح مجهولة، وفي عهد أسرة هان المالكة، كان تأثير الفن البوذي الهندي قد انتقل إلى الصين عبر آسيا الوسطى على أيدي تجار الحرير، وبدأ النحاتون الصينيون بنحت نُصب خشبية وأشكال حجرية تمثل بوذا، فكان لطول أناتهم في العمل ومهارتهم في صقل الأشياء، أثرهما في تحويل الفن الهندي الأجنبي إلى إيقاع متناغم مهيب.



النحت الافريقي

يشمل النحت الإفريقي الأقنعة والمجسمات والأشكال المزخرفة التي تستخدم في الاحتفالات، وفي المناسبات الاجتماعية الأخرى،

ومن الملاحظ أن أغلب النحت الإفريقي قد صنع من مواد لا تستطيع مقاومة الزمن كالأخشاب، ولهذا فإن الموجود من النحت الإفريقي لا يزيد عمره كثيرًا على المائتي سنة.

أما الأعمال النحتية التي نفّذت بالبرونز والعاج والطين المحروق، فإنها قديمة، وأقدم نحت إفريقي معروف يعود إلى حضارة نُوك النيجيرية التي ازدهرت في القرن السادس قبل الميلاد،

ويستخدم النحاتون الإفريقيون ألوانًا قوية ومتقابلة في الأقنعة التي يصنعونها لتُلْبَس في حفلاتهم، أو لتُستخدم لأغراض سحرية عقائدية، وقد يجمع القناع الواحد ملامح من عدة مخلوقات كالإنسان، والحيوانات المختلفة والزواحف، لتطرد بقوتها الأرواح الشريرة، كما كان يعتقد الإفريقيون القدماء، وكانت تُضاف إلى بعضها قطع من الجلود والقرون والخرز لإعطائها تأثيرًا أعمق،

ويشبه الفن في الجزر المنتشرة في المحيط الهادئ الفن الإفريقي في أغلب جوانبه، غير أن المواد التي تُستخدم تزيد قليلاً على تلك المستخدمة في النحت الإفريقي، فمن الخامات التي تزيد في نحت الجزر المحيطية ريش الطيور والقواقع والأصداف وغيرها، كما أن بعض سكان هذه



الجزر يستخدمون الحجارة في النحت، ومن هذه الجزر جزيرة تاهيتي التي توجد فيها أعمال نحتية حجرية كبيرة الأحجام.

النحت عند الهنود الحمر

تنقسم حضارة الهنود الحمر (الهنود الأمريكيون) إلى مجموعتين كبيرتين: المجموعة الأولى تسمى بحضارة أولْمِك التي ازدهرت ما بين القرن الثالث عشر والقرن الثاني قبل الميلاد، على الساحل الجنوبي لخليج المكسيك، وشملت بيرو وجبال الأنديز، ويتكوَّن نحت هذه الفترة من رؤوس ضخمة جدًا، ومن نحت بارز في الصخور إضافة إلى مجسمات طينية وغير ذلك، وقد وُجدت بعض الأعمال النحتية المصنوعة من الحجارة والذهب.

والمجموعة الثانية مجموعة النحت القبلي عند الهنود الحمر، ويشمل فن النحت القبلي صناعة الأقنعة والمجسَّمات والأعمدة الطوطمية المنحوتة وغيرها، وقد لاحظ الدارسون أن فن النحت القبلي عند الهنود الحُمر؛ وخاصة هنود السواحل الشمالية الغربية للمحيط الهادئ يشبه إلى حد كبير فن النحت عند قدماء الصينيين، مما يؤكد وجود علاقات وثيقة بين الحضارتين.

النحت في العصور الوسطى

وفي عصر النهضةاستخدم النحاتون في هذه الفترة نفس الأساليب والأدوات التي استخدمها النحاتون القدماء، كذلك استعان نحاتو القرون الوسطى بأدوات مهيأة بشكل خاص لحفر الخشب، كانت تساعد في إنجاز أعمال بالغة التعقيد، واشتغل هؤلاء الفنانون في ورش منظمة تدعى مراكز النقابات، وخلال القرنين الخامس

عشر والسادس عشر الميلاديين، كان باستطاعة نحاتي عصر النهضة أمثال أنطونيو بالالالو إنجاز أشكال برونزية صغيرة المقاس لهرقل وإنتايوز، استطاع هؤلاء ان يكتشفوا تقنيات خاصة بالقوالب البرونزية الكبيرة وبناء نصب عملاقة للفرسان، وقد صنعوا آلات تقوم بتكبير النماذج، فأدى ذلك إلى تطور آلات الحفر التي تقوم باستنساخ وتكبير المنحوتات الحجرية بعملية ميكانيكية كاملة.

ولعل أبرز الأعمال النحتية في تاريخ هذا الفن، هي أعمال عصر النهضة في إيطاليا، وأشهر النحاتين في ذلك العصر هم: دوناتللو ومايكل أنجلو بيونروتي، الذي عاش في أول القرن السادس عشر الميلادي، وأشهر نحَّاتي أوروبا خلال القرن السابع عشر هو جان لورنزو برنيني الإيطالي، الذي أبدع في مجالي النحت والعمارة،

انتشر فن النحت من إيطاليا إلى شمالي أوروبا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، التي استدعت بعض الفنانين الأوروبيين لعمل بعض الأعمال الفنية، ومن أشهر النحاتين الذين تم استدعاؤهم إلى هناك جين أنطوان هودن، الذي طلب منه المسؤولون في أمريكا عام 1785م أن يقيم تمثالاً لجورج واشنطن، ويُعَدُّ جين أنطوان هودن أفضل النحاتين الفرنسيين، وقد صحبه إلى الولايات المتحدة عدد من النحاتين، قاموا بتزيين مبنى الكابتول مقر الحكومة الأمريكية في واشنطن، وأشهر النحاتين الأمريكيين هو أوغسطس سان غودنز، الذي اشتهر بإقامة تمثال أبراهام لنكولن،

وقد استخدم قدماء المصريين النحت كثيرًا، وكان مَرْسم الفنان أشبه ما يكون بالمصنع الحديث؛ حيث كان عدد من الصبية يعمل على مساعدة النحَّات في إكمال العمل، فبعضهم يعمل في الإعداد المبدئي للشكل، وبعضهم في المراحل المتوسطة، أما الذين اكتسبوا قدرًا كافيًا منهم من التدريب والخبرة فيساعدون في المراحل الأخيرة للعمل الفني،

النحت المعاصر

وبمرور الزمن، انتقلت الأساليب النحتية المتَّبعة في مصر وآسيا إلى الإغريق والرومان، قبل القرن السادس قبل الميلاد، أما طريقة الصب باستخدام الشمع، فقد كانت منتشرة في كثير من بقاع العالم، وقد اشتهر النيجيريون القدماء بها كما في مملكة بنين النيجيرية،

تلاشى كثير من الفروق الأسلوبية بين النحاتين في القرن العشرين، وازداد اهتمام النحاتين بالتجريد، فأصبح جل اهتمامهم منصبًا على مشكلات التكوين وأهملوا المحتوى أو الرسالة في العمل النحتي، ولم يَعُد اهتمامهم مركَّزًا حول الإنسان، كما كان في كل القرون السابقة،

ومما أدَّى إلى ظهور نحت مُثير وأصيل في القرن العشرين ظهور خامات جديدة، وتغير مفهوم النحت لدى الفنانين، فالنظرة الجديدة إلى الواقعية أدت إلى استخدام ضوء حقيقي، وحركة حقيقية في العمل الفني، فاستخدم النحاتون أنوار النيون، وبعض الآلات، وعلى الرغم من أن النحت الواقعي الذي يهتم بشكل الإنسان كاد يندثر، إلا أن بعض النحاتين، استوحوا من حركة جسم الإنسان أعمالاً فنية، ومن أشهر هؤلاء النحات السويسري ألبرتو جياكومتي والإنجليزي هنري مور، أما النحات الأمريكي دوين هانسون فقد عاد إلى الواقعية بطريقة مبالغ فيها تمشيًا مع المدرسة الجديدة في النحت والتصوير التشكيلي المسماة بالواقعية المُغالية، التي تحاول كسر الحواجز السابقة التي كانت تفصل الفن عن الحياة اليومية،

تخلَّى كثير من الفنانين عن النحت بالأسلوب التكعيبي حيث كانوا يركزون على الأحجام الهندسية فقط؛ كما تخلوا عن أسلوب المدرسة المستقبلية التي تهتم بتصوير حركة الأشياء، وبتوضيح الفراغ والحركة والزمن على الأشكال.

وأبدع بعض النحاتين المعاصرين ما سُمّي بالنحت البيئي حيث يقوم النحات بالتشكيل على مساحة من الأرض أو الماء باستخدام الصخور أو الحجارة، كما في عمل النحات الأمريكي روبرت سميثسون.

وكما حاول النحاتون من أصحاب المدرسة الواقعية المغالية كسر الحواجز بين الفن والحياة، فقد حاول آخرون كسر الحواجز والتجميع بين النحت والتصوير التشكيلي، فأبدعوا أعمالاً بعض أجزائها من القماش والخشب الذي يقوم هؤلاء الفنانون بتلوينه، وهكذا أصبح فن النحت متنوعًا، ومتداخلاً مع غيره من الفنون التشكيلية.

القسم الثالث : النماذج التي تم التعرض إليها

يصارع النحاتون من أجل محاصرة الفكرة واستخلاص أشكالها من أدقّ الحركات الناتجة عن تراكم الأحداث في عصورهم وتفسيرها، في محاولة استقراء مركّز لحركة التاريخ عبر صياغة العناصر التعبيرية التي تمتلكها الخشبة والصخرة والمرمر والفسيفساء والمعادن وغيرها، من مختلف أنواع المادة الخام للعمل الفني، يتم ذلك بتوجيه من القدرات الفاعلة التي يختزنها الفنان، المالك مفاتيح حل عقد تلك المواد المكونة لمسرح أفكاره وتشخيصاته وشخوصه، فهذا الفنان بحكم امتلاكه للحس المبدع والخبرة الراسخة والسيطرة على أدواته ومادته، وما يتوفر عليه من الوعي والرؤى الفنية والفلسفية، ونمط الفكر المنظم للحياة الخاصة والعامة، هو المؤهّل لتجسيد حركة الحياة، بواسطة المواد الجامدة، رغم سرعة تغيرها وحركتها المتجددة.

أمّا الفنان الهادي السلمي فقد جعل المعادن تنتعش، مؤكدة اكتسابها إمكانية على الإعلان عن وجودها كائنات ممتلئة بالحركة، هل تكتسب روحا بناء على ذلك؟ الأكيد أنها تتمتع بوضع حركي، متجهة إلى حالة الإفلات من وضع الجمود الأبدي، قد لا نقر حركة الجماد ماديا، لكننا نستسيغها إبداعا، فالفنانُ قادر على إدخال ديناميكية غير منظورة على إبداعاته، قد تكون هذه الكائنات معادن أو صخورا أو أتربة أو أيا من المواد، لكنها في النهاية ذات علاقة - عميقة - بمصادر الحركة، كما في عمليه «طائر يحلق» و«الصقر العربي».

قد يمضي الفنان بعيدا في تطويع مادته للتعبير بواسطتها، فينشىء نتوءات، ويؤسس حفرا ويضع أكواما، إنّه يبني أفكارا من خلال تماثيله، أو لعله يختفي في تكويناتها، قد لا نفكر في هيئة السلمي كيف هي؟ إن عشرات الأعمال التي أنجزها تحمل في نسيجها وتنوع تمظهرها حالات الفنان، وربما سماته، إذ بالإمكان جمع هيئة الفنان من مواقع مختلفة في أعماله، لكن ذلك يتطلب انقطاعا لمعايشتها، النتيجة أن الفنان منبثّ في أعماله، في منحنياتها وفي أنسجتها، في تشكلاتها وشموخ الأفكار التي تعج بها.

ماذا يفيد التكاثر في النحت؟ أشكال متماثلة جزئيا، وملامح متشابهة أحيانا، مع اختلافات دقيقة للتميز، سواء في الوقفة أو في ارتفاع اليد أو في كيفية ارتداء الملابس وما إلى ذلك، الأيدي مرتفعة تؤكد خضوع أصحابها لإرادة الأقوى، الأرجل عارية والرؤوس كأنها تنتظر شيئا يأتي من خلال السحب، أو هو يوجد خلفها، البطون عارية، فهل أن الجميع في حالة استغاثة ؟ وهل هي انتباهة تضع هيئة الإنسان في درجة الصفر ليتساوى مع الحيوان ؟ الاختلاف الوحيد يتمثل في أن الحيوان يمشي على أربع، في حين يمشي الإنسان على رجلين، فهل أن هؤلاء ينتظرون وقوع السماء أو سقوط شئ منها ؟ أم أنها أشكال حيوانات في مرحلة التوقف عن الكينونة حيوانات ؟ هكذا تبدو منحوتة «سلم» للهادي السلمي، وهو الفنان الذي حقق خصوصيته الفنية عبر تعبيرات أشكاله وتميزها من خلال الزنك والحديد خاصة.

إن الحركة في النحت، طموح وتحد للموانع واستهانة بها وتجاوز لها، والحركة إفصاح عن إرادة تغيير معنى

الحياة في الكتلة، ولكن هل يتم تجسيد الحركة نحتا بالسهولة التي يتصورها البعض؟ فقد توفق النحات بشير الزريبي مثلا في تجسيد الحركة في الجمادات، كما تمكن من تجسيد حركة الأجسام على نفس المواد رغم عدم استقرار أوضاعها، أصبحت تلك، في الخشب، ذات ملامح ناطقة تصرخ بمواقفها، تقول منحوتة البشير الزريبي "المصارع" : إن كل طموح محاصر بالعقبات والعوائق، وجسد الفنان تلك العوائق في حركة الحية التي غرزت أنيابها السامة في ساق المصارع/ المنحوتة، أي أن أمام كل حي وكل حركة حياة، ثمة تحديات لا بد من مواجهتها، والانتصار عليها، للوصول إلى الهدف أو الأهداف، وأنه لا مناص من المقاومة فقوى الطبيعة وقوى أخرى تتحدى، ولا بد من استمرار المقاومة لتوظيف تلك القوى لفائدة الإنسان، والشرور التي تطفح بها النفس البشرية لا مهادنة في مقاومتها، بهدف تغليب الخير، وحتى تستقيم العلاقات بين بني الإنسان، ومع بقية الكائنات.

وفي نحته "شجرة الحياة" يشعرنا الزريبي بحركاتنا اللاإرادية ضمن دوران عجلة الحياة، ليحتد الصراع ويعنف من اجل اكتساب أو استرجاع تلك الإرادة أولا، وحتى يكون الصراع مجديا ثانيا، وقادرا على أن يثمر في الاتجاهات المختلفة أخيرا.

حين نمعن النظر في حركة الإنسان داخل شجرة الحياة، نخرج بحقيقة أساسية هي ترابط عناصر الحياة مهما كانت متنافرة ومتضادة، فالإنسان عنصر يفترض أن يكون فاعلا في الحركة الدائرية للحياة، لكنه أيضا يمثل إحدى كائناتها التي تتحول إلى صخرة تدفعها الحركة المستمرة حال تشنجها إلى غير ما تريد.

وتظل منحوتة الزريبي "نحو المستقبل" ميدانا لرصد حركة الحياة، ويمثل الكائن البشري ذلك العنصر المحرك/ المتحرك في خضم التحولات الحسية للواقع، وهي تنبض وفق حركته الراقصة الفاعلة، هذه المنحوتة مع نظيراتها تقف مؤكدة قناعة الفنان بترابط وتكامل الجهود لتشكيل سنفونية الحياة، ولئن كانت الحالات تتجافى مواعيدها غير المحققة للتجسد بواسطة الخشب لتتحول من حالة الموت الأبدي إلى حالات نبض الحياة المتجددة، فإنّه أيضا كان في منتهى التمازج بتلك الحالات قلقا حتى تحقيقها عبر مستويات من الخطاب النحتي عالية، مستخدما خبراته وموظفا تقنياته بمهارة حتى لكأن المنحوتات توشك أن تعلن موقفها الصريح متفاعلة مع مبدعها، مساندة لمواقفه مما يجري.

وتشكل منحوتته الشهيرة "خيرات بلادي" مرحلة متميزة في مسيرته الإبداعية، فقد استطاع أن يجسد بالخشب ملامح أهم عامل في بناء مجتمعه، إذ هو يعلن أن الفلاحة أهم مصدر لخيرات هذه البلاد، مؤكدا من خلال حركة الشخوص ووظائفهم على أن لا سبيل للخروج من أزمات الاقتصاد إلا باعتماد الفلاحة نشاطا أساسيا.

هكذا تعلن منحوتات الفنان التونسي البشير الزريبي "الذي ينتمي إلى وطنه حتما"، وهو إذ يقف تلك المواقف إنما ليؤكد عمق وعيه بانتمائه ومحبته وامتزاجه بأحاسيس ونبض أرضه، ففي هذه المنحوتات "المصارع" و"شجرة الحياة" و"نحو المستقبل" و"خيرات بلادي" جسد الزريبي عبر مادته المفضلة، الخشب، فكرة هامة، انطلقت منها مجموعة أفكار، وأقيمت على قاعدتها عدة منحوتات، هذه الفكرة هي : الحركة أصل الحياة، وان كانت الحركة وعيا وإرادة وتخطيطا، فإن الحياة هي الخلفية المحركة الدافعة لكل ذلك، وتنشأ في شرايين الوعي تفاعلات لا يدرك كنهها غير المبدع، فتكون موجات البث والتقبل من خلالها في حركة مستمرة، تختزن أدق تشكلات الحس، وكلما يولد في سياق تلك التفاعلات نبض، تسجله عدسة وعي الفنان، لتحوله في مرحلة أخرى إلى عمل فني، تلوح في منحوتاته تشكلات الفكرة مجسدة ملامحها وأسرار ضمورها وأيضا تغلغل نبض الحياة فيها.

ويلبس الهاشمي مرزوق منحوتاته/ الأجساد النسوية – عبر التشاف – أردية شفافة تعري مفاتنها، وهذا ليس بالعمل السهل بواسطة الأخشاب، رغم اقتناعنا أن للألوان دورا كبيرا في إنجاز ذلك، فقد أصبح ممكنا للرائي أن يرصد كل أعضاء المراة/ المنحوتة بما في ذلك مناطق الإغراء، مع التأكيد على أن هذا اللحاف شفاف جدا بحيث تظهر منه حتى العلامات المميزة لمواقع في الجسم مثل "الشامة"، واللافت أيضا، أن هذا النحات يتعامل مع الأجسام القصيرة خاصة، ولا وجود لامرأة فرعاء في عالم مرزوق، كما يلاحظ تركيزه على منطق اللحم والشحم، ولا إشارة تفضي إلى وجه المرأة، وما يمكن أن يحققه من تفاعل إنساني، وما يرسم عليه من الحالات التي تنبئ عن إنسانيتها ومرتبتها البشرية المتعددة الوظائف.

كانت المادة المستخدمة في النحت، تبقي قدرة الفنان على تحريكها مرتبطة بعنصرين : الأول، مهارته في تطويع المادة لإرادته، بحيث يمكنه أن يجعل منها أداة تعبير، والثاني، العمق التعبيري الذي يمتلكه الفنان، علما بأن من النحاتين من اكتفى بتجسيد المادة في أشكال جامدة لا حركة فيها ولا تقول أكثر مما يراه المتلقي.

ولعل بوجمعة بلعيفة يمتلك العنصرين الباعثين للحركة في المادة بحيث تقف المادة في صفه وتقول أكثر مما يحملها إياه، فأعماله تعج بالحركة وتؤسس لخطاب نحتي يجمع بين التعبير والتزويق والوضع الخاص للاستفادة من الفضاء ؛ وهي تحاور الفضاء والمتلقي وأيضا تحاور بعضها كعناصر دالة على الحياة فيها وعلى العلاقة التي تشد كلا منها إلى الآخر، يتم ذلك حتى في الحالة التي لا يقصد منها ذلك، وهذا لا يتحقق إلا للمبدع الحق.

ثمة تجارب توغلت في تحديث عناصر الخطاب التعبيري، شرقا وغربا، ولكن المصدر واحد، هو أطر الفن الحديث في الغرب، إحدى هذه التجارب التي يطورها باستمرار الفنان محمد الزواري (قليبية) والتي تعتمد في تشكلها على عناصر تحديثية سواء من خلال ازدواجية المادة وتقنياتها أو من خلال توظيف منجزات الحداثة الالكترونية في تكوين وحدات التعبير الدلالي في أعماله، ومن خلال جمعه بين النحت والرسم في نفس العمل، يقدم الزواري صيغا جديدة للتفاعل مع المواد من جهة، ولاختراق ذلك بالبصيرة للوقوف على المضمون الفكري للتعبير الجماعي، في تلك الأعمال.

أما عبد العزيز المعلال فإنه يحفر صفائح النحاس وأوراق الألمنيوم وغيرهما من المواد، ليودع فيها الأشكال التعبيرية عبر القص والحفر والتغوير والمباعدة بين العناصر، مجسّدا بعض الملامح الدالة لا عن الشخصية المنحوتة بل عن الفكرة التي تحملها، فهو يلوي المادة ويقطعها ويطوعها إلى حالات بارزة حينا وغائرة أحيانا ويلصق على بعضها ضوءا يتوهج لعله يخفي ظلالا لم نعتدها إلا في حالة انحدار الضوء الطبيعي لتحل محله الغبشة والضباب، وحين يلون المنحوتة، إنما يتّخذ من ذلك معابر إلى سنوات الرسم، مرحلة البورتريه والتشخيص، لذلك نشاهد الحركة التداولية للألوان تراعي توافقات قلما نجدها في النحت، وبذلك تصبح المنحوتة في تداخل غير مرئي مع اللوحة التي أخذت شكلها وإطارها أحيانا، برغم المعطيات المرافقة لها والدالة على أنها منحوتة، وهو في ذلك يؤكد على سعيه إلى تشكيل الفكرة مدللا عل قدرته على إدماجها داخل الفضاء المعدني حتى تكتسب قوة وجودها.

البشير الماجري أيضا يتعامل مع أدوات النحت ومواده بروح إبداعية، وهو ممن يستنجدون بالألوان لوضع هيئة ثابتة لمنحوتاته، وهو يركز جهوده على الناحية الجمالية أساسا، بحيث يوظف الموضوع لإبراز الخصائص الجمالية في أعماله، نشير إلى ذلك دون أن ننفي عنه أو نغفل اهتمامه بالقضايا الإنسانية، الأكيد أنّه ساعد على إثبات خصوصية وتأثير الضوء من خلال خصوصية الألوان ووظائفها، وفي ذلك ما يؤكد اطلاع الفنان واتساع

ثقافته الفنية من جهة، وإلى استعداده الكبير لتطويع المادة وتحميلها ما يريد قوله للعالم أيضا.

ولعل دخول التنصيبات عالم النحت، برغم اختلافها عنه، قد أثرى الرؤية الإبداعية فيه، مما جعل النحاتين يستفيدون من مكونات التنصيبة التي هي في ذاتها فكرة مجسدة في تفاصيل وعناصر عديدة، لكن استسهال الأمر وحتى التقليد ساهما في جعل التنصيبة شيئا ساذجا لدى البعض، وغير ذي أبعاد فنية لدى البعض الآخر، ولعله يندر وجود تنصيبة ذات أبعاد جمالية وتعبيرية في ذات الوقت، وتبرز فيها وظائف العناصر المكونة لها، لدى المتلقي خاصة.

وواضح أن استسهال الأمر حدا بالبعض إلى جمع مهملات الخردة أو الأثاث أو سواهما، وتكديسها في قاعات العرض، بدعوى أنها نحت في حين أن النحت منها براء، لذلك، يحسن الرجوع إلى معنى كلمة «نحت» وفق التعريفات المؤسسة أمرا لازما لكل الذين تراودهم فكرة تطويره، حتى لا يصبح التطوير خروجا به عن الأصل والسياق الإبداعي.

وبعد،

من كل ما استعرضنا، يتأكد بما لا يدع مجالا للنقاش أن العمل النحتي، أيًا كان منجزه، وأيًا كانت المواد التي تكون منها، يبقى حاملا وباثّ رسائل، جمالية ودلالية وتقنية، يبدعها ويشحنها غالبا مبدعه، ولكن تبقى قابلية إنشاء رسائل أخرى غير التي قرر من مهمات المتلقي. ويزداد عمق الحالة التعبيرية تأثيرا حين تتطابق بعض دلالاته مع الوضع النفسي للمتلقي. وليس بنا من حاجة للإشارة إلى الخلفيات الثقافية التي توجه - بنسب كبيرة - حواس المتلقي وتساعده على تفكيك إشارات الخطاب النحتي ورموزه، للوصول إلى أبعاد المضمون الدلالي الذي هو الهدف من عملية البث والتلقي، في الإبداع الفني بشكل عام.

محمد صابر عبيد يتحدث عن :

آلية القيم الجمالية في النّص وإشكاليات الدّرس النّقديّ في الوقت الرّاهن
وظيفة النّاقد هي فحص جماليات النّصوص والكشف عن المناطق الأصيّلة في كلّ نصّ أدبيّ من النّاحية الجماليّة

حوار: أحمد الحاج جاسم العبيدي/باحث، العراق

عندما تقرأ لمحمد صابر عبيد الناقد تجد في نصوصه نزعة خارجة عن التقليد المتبع في أسلوب الكتابة النقدية ومنهجية البحث العلمي، فهو لا تروقه السياسات النقدية المتبعة في المكاتب والصالونات الأكاديمية، لذا تجده دائما يدعو إلى تبني الرأي الذاتي في الحكم على العمل الأدبي وعدم الاعتماد على آراء الآخرين، فلكل متلق ذوقه الخاص به وتحليله ورأيه وهو محق في حكمه وفي تحليله.

ولا يكتفي عبيد في الدفاع عن رأيه من خلال كتبه النقدية.وإنما من خلال محاضراته التي يلقيها لدارسي الأدب في الدراسة الأولية والعليا. ولكن الحديث دائما يدور فيما إذا كان عبيد يتبنى منهجا بعينه أم مناهج عدة؟ وهل يؤسس لمنهجه النقدي الخاص، أم أنه يعالج موضوعا قديما بأسلوب حديث؟ وهذا ما حملناه في جعبتنا لهذا الحوار النقدي الساخن:

ـ لقد بدأت تجربتك الأدبية مع الشعر، أين ذهب الشعر منك الآن؟

– فعلاً لقد بدأت حياتي مع الشعر. بدأت شاعراً وهو يهيمن عليّ – ليس في الكتابة وحدها – وإنما في مفاصل كثيرة من حياتي أيضاً، وظل الشعر هاجسا عميقا وقويا يرافقني حتى الآن، وعلى الرغم من أنك لو أجريت مسحاً لوجدت حصيلة ما كتبت من شعر يوازي ست مجموعات شعرية على مدى ثلاثة عقود، وقد جمعت أشعاري في طبعة أولى نشرت في دمشق وقد نشرت طبعة ثانية بعنوان «هكذا أعبث برمل الكلام» بإضافة ديوان جديد في عمان، والآن صدر لي ديوان جديد بعنوان «مياه مالحة» في دمشق.

بمعنى أن الشعر مستمر معي وهذا الاستمرار ليس على صعيد الكتابة كما قلت فقط وإنما على صعيد حياتي، الشعر منهج بالنسبة لي وبهجة ورؤيا، رؤية وطريقة حياة ومزاج، وسبق أن قلت في أكثر من مقابلة إنني أعيش حياتي كلها

بطريقة شعرية، في علاقاتي مع الآخرين، في أسلوبي في الحياة وتفاصيل عملي، فهذا يعني أن حياتي مع الشعر منظمة. وغالباً ما يأتي سوء الفهم في علاقات الآخرين معي من عدم قدرة هؤلاء على إدراك شخصيتي على هذا النحو فيحصل الالتباس، والشعر أيضاً عكس صورة معينة لعملي النقدي، وغالباً ما يرى قرّائي بأن لغتي لغة مختلفة عن النقاد الآخرين وهناك قصديّة في أن أجعل من شعري ذخيرة أسلوبية ومنهجية في الكتابة النقدية.

ودائماً أقول إن الناقد إن لم يكن شاعرا من قبل لا يستطيع أن يصل إلى مفاصل دقيقة جداً في الكتابة الشعرية، وليس بوسعه فهم واستيعاب كثير من الأسرار الموجودة في جيوب القصيدة وتخومها وظلالها وزواياها.

ـ من سرق من؟

– والله أحدهما يسرق الآخر دائماً وأنا أتواطأ معهما باستمرار، فعندما يستطيع الشعر أن يسرق شيئاً من ذخائر النقد أتواطأ مع الشعر، وعندما يستطيع النقد أن يقضم شيئاً من تفاحة الشعر أتواطأ معه أيضاً، وأنا سعيد بهذه العملية الثلاثية بين ثلاثة أطراف متلاحمة ومتداخلة ومتعاشقة، أنا والشعر والنقد.

ـ كيف تضع مقارنة بين اللوحة والقصيدة؟

– التشكيل مدارس أيضاً وأسلوبيات يعني إذا كان الشعر يقسم على قصيدة وزن وقصيدة تفعيلة وقصيدة نثر، فإنّ التشكيل أيضاً مدارس. هناك تشكيل تقليدي، وتشكيل حداثي، وتشكيل ما بعد حداثي، لكنني أعتقد دائماً أنّ هناك علاقة سرية بين التشكيل والشعر، وهذا ما حفزني في الفترة الأخيرة إلى إصدار ثلاثة كتب صدرت هذا العام في دمشق، الكتاب الأول (التشكيل السردي) والكتاب الثاني (التشكيل الشعري) والكتاب الثالث (التشكيل السير ذاتي)، حاولت أن أنقل في هذه السلسلة النقدية مفهوم التشكيل من الرسم إلى الشعر، يعني أن أنظر إلى القصيدة على أنها لوحة بالكلمات وبالصور، إذ حاولت أن أستحدث مصطلحاً جديداً للتشكيل بالكلمات مستفيداً من الرؤيات المتعددة للتشكيل في الرسم.

ـ الشعر هو عبارة عن خيال ولغة وهي عند سوسير نظام تجريدي، بينما التشكيل عبارة عن فكرة ومادة تتمظهر عبر التمازج اللوني والزيت والقماش، كيف تجد علاقة بين هذين المعادلتين؟

– المادة التي في التشكيل تعادل اللغة التي في الشعر، يعني اللغة بطبيعتها الاعتيادية هي عبارة عن مادة. يعني أنت تأتي إلى أصوات وتأتي الى مفردات مثلما يأتي الرسام إلى مادة الرسم، فهو يأتي إلى لوحة وإلى ألوان وإلى كتل وإلى قماش وهذه الوحدات هي نفسها تضاهي الوحدات الشعرية، ولكن نقل اللغة من حاضنتها الطبيعية إلى حاضنتها الشعرية ونقل عدّة التشكيل من شكلها التجريبي إلى اللوحة هو ما يُظهر براعة الرسام في التشكيل وبراعة الشاعر في استخدام اللغة، يعني الشعر طريقة فريدة ومتميزة في استخدام اللغة. فنحن جميعا نستخدم لغة واحدة، أكبر شاعر في الكون وأصغر شخص يستخدم المفردات نفسها ويستخدم الأصوات نفسها، وهي أبجدية واحدة في كل لغة.

لكن كيف يستطيع الشاعر أن يستخدم هذه اللغة نفسها بطريقة مبهرة وبطريقة قادرة على إدهاش الآخر؟ هنا يكمن السر. فضلاً على أنّ هناك مسألة أخرى هي أن اللغة وهي تُكتب تخلق، يعني ثمة خلق من طرف الشاعر وثمة خلق من طرف اللغة نفسها عندما يستطيع الشاعر أن يكشف عن جوهر هذه اللغة.

وهذا لا يعني المتحدث البسيط العادي فهو لا يعرف كيف يكتشف أسرار اللغة في حين أنّ الشاعر هو الذي يكتشف الأسرار ويستفيد من هذه الأسرار في صناعة الشعر.

ـ لقد ذكرت في إحدى الندوات بأن الشعر هو أصل الفنون الأدبية جميعا بينما هناك من يقول بأن السرد هو الأصل، والأخير يعتد بألف ليلة وليلة حيث أن السرد ساعد في إنقاذ أمة بكاملها بينما الشعر قتل صاحبيه ولدينا مثال طرفة ابن العبد والمتنبي؟

– في الحقيقة إن هذه القضية – أي مسألة القدم – فيها إشكالية فيما يخص الأقدم وما هو الفن الأول وربما أنا تحدثت عمّا يخصني، أنا بدأت شاعرا وربما البيئة العربية هي بيئة شعر أكثر منها بيئة سرد بحكم علاقة الشعر بالانفتاح وبالبادية وبالصحراء في شكله الأولي التقليدي. لكن في ما يتعلق بي فأنا بدأت شاعرا ثم تحولت فيما بعد مهنيا وأكاديميا وإبداعياً إلى النقد، لكن بقي الشاعر متوقدا ومتأثرا ومؤثراً ومتعلقا وحاضرا على الصعيد الإنساني وعلى الصعيد الكتابي أيضا على الرغم أنني مقلّ في الشعر نسبيا، لأنني أنتجت حتى الآن ستة دواوين فقط.

ـ أحيانا يرد مصطلح الأسطرة في الإشارة الى تضمين الأسطورة في الشعر أو في الرواية، أيضا الشعر ممكن أن يقحم في الرواية أو القصة أو العكس، بعض النقاد يعدّ هذا عيبا وبعضهم يعده إبداعيا، فمن هو الأصوب برأيك؟

ـ هذه القضية تدخل في إطار ما يصطلح عليه نقديا بالتداخل الإجناسي. الآن في هذا العصر بتقديري لا يوجد فن أدبي خالص على الإطلاق، يعني بحكم طبيعة العصر حصل نوع من التداخل الكبير بين كل أنواع الفنون، في الشعر مثلاً تجد السينما تعمل في بعض تقانات السرد، تجد بعض تقانات الدراما، تجد بعض تقانات التشكيل، تجدها حاضرة في الشعر، وكذلك تقانات الشعر حاضرة في السرد وفي السينما. الشرط الأساسي في هذا التداخل أن الجنس الأدبي يبقى محتفظا بخصائصه النوعية، يعني الشعر يجب أن يبقى شعراً، يفيد من السينما ويفيد من التشكيل ويفيد من السرد ويفيد من كل الفنون المجاورة المعروفة بشرط أن يبقى شعرا. إذا تفوق أي عنصر آخر قادم من فن آخر على عناصر الشعر بهذا المعنى يكفّ الشعر عن كونه شعراً ويتحوّل إلى فن آخر.

بالعكس أنا أدعو إلى أن يفيد الشعراء من كل الفنون. لأن الغنائية الآن على الرغم من أنها تمثل عنصرا أصيلا في الشعر، إلا أنها لم تعد كافية لإقناع القارئ بشعرية الغنائية في استيعاب كثافة العصر وتعقيده وغموض معطياته، ومن ثمّ على الشاعر أن يمدّ يده إلى السرد ويمدّ يده إلى الدراما وإلى التشكيل وإلى السينما وإلى كل الفنون التي يعتقد أن تقاناتها صالحة لتوظيفها في الشعر بشرط أن يبقى الشعر شعرا.

ـ في أغلب كتبك النقدية أو كلها ركزت على القيم الجمالية في النص ما يعني إهمالا لبقية المناهج والمدارس الأخرى ؟

ـ حقيقةً هذه القضية تتعلق بالرؤية النقدية التي أشتغل في إطارها والمنهج النقدي الذي أعمل عليه، ما زلت أعتقد بأن وظيفة الناقد هي فحص جماليات النصوص والكشف عن المناطق الأصيلة في كل نص أدبي من الناحية الجمالية. طبعا النقد الثقافي جاء بأطروحة جديدة على أن البحث في الجماليات ليس كافيا لوضع النصوص أو الأجناس الأدبية في موضعها الطبيعي داخل بنية المجتمع لأنها يجب أن تتفاعل وتؤثر في المجتمع، وطبعا هذا منهج آخر، على الرغم من أن أحد أصحاب هذا المنهج قال بموت النقد الأدبي وبأن النقد الثقافي جاء على أنقاض موت النقد الأدبي.

طبعا أنا لا أقرّ بهذه الأطروحة وأعتقد إن لكل نوع من الباحثين منهجاً ومسار عمل، الناقد الأدبي في رأيي يبحث في الجماليات وهذه وظيفته المركزية، أما الناقد الثقافي فيمكن أن يبحث في العلاقة الثقافية بين النص والمجتمع أو

بالعكس وهكذا الناقد النفسي أو الناقد الاجتماعي أو أي شكل أو منهج من أشكال النقد الأخرى ومناهجه، لكن قدر تعلق الأمر بعملي أنا أعمل في حقل النقد الأدبي الجمالي ولكنني أقرّ بأهمية المناهج الأخرى والأشكال الأخرى للنقد وجدواها.

ـ هل تؤسس لوضع بصمة خالصة لمحمد صابر عبيد في النقد؟

ـ بالطبع أنا وكل ناقد جاء بمعرفة ورؤية إلى هذا الميدان يسعى إلى ذلك، وأنا أسمع أحيانا من بعض قرائي والمتتبعين لأعمالي عبارة أن المنهج الذي أستخدمه هو منهج (صابريّ) على أساس أنه ينتمي إلى شكل ينطوي على مواصفات خاصة في الكتابة النقدية. طبعا هذا أملي وهذا حلمي أن يكون لي أسلوب ومنهج خاص في الكتابة النقدية، ومنهجي بالطبع يسعى إلى الإفادة من كل المناهج المتاحة، ولكن كل هذه المناهج حين أتفاعل معها أسخرها لخدمة رؤيتي الخاصة ومنهجي الخاص على النحو الذي تبقى فيه شخصيتي بارزة وظاهرة ولكن ليس على حساب النص، بالعكس أنا أتفاعل بقوة وحب مع النص من أجل أن أعطيه ويعطيني، أستجيب له ويستجيب لي، هناك حوار عشقيّ مستمر، حوار جمالي متحرّك ومتجوهر بيني وبين نصوصي، أقصد النصوص التي أعمل عليها.

ـ هل إنك تعالج موضوعا بأسلوب جديد؟

ـ موضوع الجماليات موضوع طالع من بيت الفلسفة، يعني الجمالية كانت بحثا من بحوث الفلسفة ودرسا من دروسها، لكنها فيما بعد استقلت عن الفلسفة وكونت لها رؤية خاصة وبدأ المشتغلون في حقل الجماليات يمتلكون ظهيرا فلسفيا لكنهم يعملون على تطوير فكرة الجمالية بحيث تنطوي على دنيا مستقلة، وتفاعلت هذه الرؤية الجديدة مع النقد الأدبي الحديث وأصبح الأخير يشتغل على هذه الجماليات ويفيد منها، لكن هذه الجماليات ليست مستقرة وهي متطورة باستمرار، ومن ثمّ حتى لو كانت جذور هذه الجماليات قديمة لكنها الآن حديثة. بمعنى أنها تتطور بشكل مستمر وهذه ميزة للبحوث الجمالية التي قد تتفوق فيها أحيانا على بحوث الفلسفة، لأن التطور في الفلسفة تطور بطيء لكن في الجماليات أعتقد أن التطور مناسب. ولأن يحتفي بهذا التطور الناقد والكاتب ويفيد من تطورها المستمر فالجمالية فكرة متطورة دائماً.

ـ هناك من قال لا يوجد ناقد عربي على الإطلاق كيف تردّ عليه؟

ـ لكل شخص ما يقول، وأنا كنت في ندوة في الخارج وسمعت هذا الشخص الذي تعنيه ورددت عليه، واستنتجت أنه ما يزال يحمل أفكارا تقليدية حول فكرة النقد بالمعنى الانكليزي لفكرة النقد الانكليزي التقليدية، ما زال متشبثا بها لأن معرفته تغذّت على هذه الأسس ومازال يعيد نفس الأطروحات القديمة. وربما هو غير متابع لما حصل ويحصل من تطورات في المدرسة الفرنسية والألمانية والمدرسة الأيورو شرقية في براغ وروسيا وجيكوسلوفاكيا، فهو لا يجيد سوى اللغة الانكليزية، ومن ثمّ لو كان متابعا لهذا لما ظهر منكمشا في حدود هذه التقليدية في النقد.

أعتقد أنه مثلما هناك نقاد فرنسيون وأميركان وألمان هناك نقاد عرب أيضا، ولكن المشكلة الآن في هذا العصر أن هناك مدارس بدأت تخفت. يعني هناك أطروحات كبرى في نظريات النقد قد تنشأ في فرنسا وألمانيا وروسيا ويفيد منها العربي والإفريقي، أصبحت النظريات لا مواطن لها لأن العالم كله موطنها، فأنا لا أتحرج من استخدام تقانة نقدية اكتشفها النقاد الروس أو الأمريكان أو الألمان أو غيرهم على الإطلاق، لأن المعرفة معرفة كونية، في تجربة طه حسين وجماعته التنويريين كانت هناك رؤية واضحة بالرغم من أنها تطورت فيما بعد على نحو هائل حين اتصل النقد العربي بالنقد الغربي، وأعتقد أن منجز النقد العربي منجز يجب أن يحتفى به على أكثر من مستوى.

- في الحديث عن المناهج النقدية هناك بعض النقاد ومن الباحثين في المناهج الحديثة مثل البنيوية والسيميائية رجعوا الى أطروحات سيبويه في هذه المدارس، وادعوا بأن سيبويه بنيوي والجرجاني سيميائي والجاحظ دلالي هل يعني تفريط هذه التسميات؟

- أنا لا أتفق مع هذه القضية جملة وتفصيلا، ليس بالضرورة أن يكون الجاحظ دلاليا والجرجاني سيميائيا وسيبويه لسانيا. فالرؤية العربية النقدية القديمة تأسست ضمن جوّ خاص وضمن مناخ معرفي خاص وأنتجت شيئا مهما في سياقه. أما المناهج النقدية الغربية فقد نشأت في أحضان الفلسفة وليس في أحضان النقد، والنقد هو الذي استعار بعض تقانات هذه المناهج واشتغل عليها في حقل الدرس النقدي. وقد يكون هناك تشابه بين نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني وبين بعض منطلقات المنهج البنيوي، فالمعرفة بين الشعوب تتلاقى كثيراً وهناك إشارات كثيرة طبعا في هذا الموضوع، وكما قلت فإن المعرفة هي واحدة. يعني العقل الذي كان يفكر به ابن قريش قبل ألف سنة ونصف هو العقل نفسه الذي يفكر به ناقدنا المعاصر مع تغيير في الكثير من البنيات، وتغيير في الكثير من الحاضنات الثقافية، وتغيير في الكثير من الأرصدة الفكرية، لكن الجذور هي واحدة، لذا فإن وصف ناقد عربي قديم بمنهج نقدي حديث غير صحيح.

- هل لديك همّ إبداعي فيما يتعلق بعملية التجديد ؟

- بالتأكيد في كل كتاب نقدي يصدر لي أتحرّى فية مناطق التطور والتجديد في العمل النقدي، وأنا مهموم بهذه القضية ربما منذ أول كتاب صدر لي. ولست مهموما على صعيد ما ينجز في الحقل النقديّ فقط، إذ سبق لي أن قلت في حوار سابق معي بأن أي منجز في حقل الطب مثلا أو الهندسة الوراثية وتطورها بشكل هائل يحرجني كناقد، لأن عليّ أن أطوّر عملي النقدي في اجتهاد حقيقي على النحو الذي يناسب التطور العلمي في أي حقل آخر.

أنا أعتقد أن المعرفة متكاملة ولا يجوز أن يحصل تقدم هائل في الحقل الطبي أو الهندسي أو الزراعي ولا يحصل هذا في حقل المعرفة الأدبية أو النقدية. يجب أن يكون هناك نوع من التوازن في تطور حقول المعرفة كلها. فأنا أتابع أي تطور يحصل في أي حقل معرفي آخر وهذا يشجعني ويحرجني ويحرضني في أن أتقدم في عملي النقدي بما يناسب على الأقل شكلاً من أشكال هذا التطور.

- ولكن التطور النقدي صاحبته إشكالية تداخل المصطلحات النقدية كونها أنتجت في لغات عدة وترجمت إلى لغات عدة فكيف يتم الخروج من هذه الإشكالية برأيك؟

- طبعا هذه مشكلة كبيرة، وللعلم فقط بأن الإشكال المصطلحي فيه مشكلة حتى في حاضنته الأصلية، يعني حتى في الثقافة الانكليزية والفرنسية والألمانية التي تنتج هذه المصطلحات فإنه يبقى هناك حراك معرفي مستمر وتبقى هذه الإشكالات مع المصطلح. عندنا المشكلة مضاعفة لأننا نتلقاها عن طريق الترجمة، وهذه الترجمة تعتمد على ثقافة المترجم وعلى الحساسية المعرفية لدى المترجم في اللغة التي يترجم منها واللغة العربية التي يترجم إليها.

وهذا في الحقيقة أثار فوضى كبيرة في المصطلح النقدي الغربي المشتغل في الثقافة العربية، ويحاول بعض النقاد التقليل من حجم هذه الخطورة، كما أنه يحاول أن يقنن هذه المصطلحات ويكيفها عربيا بما يناسب الدرس النقد العربي، وأعتقد أنّ هذه الإشكالية بالرغم من سلبياتها فيها أيضا فوائد، فهي تؤلف نوعا من الحراك الفكري والمعرفي على صعيد المصطلحات، والثقافة النقدية العربية بدورها أيضا تنتج مصطلحاتها الخاصة.

ـ أين يضع محمد صابر نفسه بين النقاد على مستوى الناطقين بالعربية؟

ـ هذه المسألة صعبة. في الحقيقة أنا لا أهتم كثيرا بهذه القضية، مايهمني فقط هو العمل برؤية واضحة بحيث أرى نفسي فيها، وأحاول تطوير أدواتي وإمكاناتي باستمرار، وأن أتفاعل مع النصوص أكثر، وأن أطوّر فكرة الحب بيني وبين النصوص والظواهر التي أعالجها، ويهمني جداً أن يلاحظ قارئي تطورا ما بين كتاب وكتاب آخر. أما قضية أين أضع نفسي بين النقاد العرب أو نقاد العالم فأعتقد أنه ربما يأتي وقت يهتم فيه دارس بهذه القضية ويضعني حيث أستحق.

ـ من هم قراؤك؟

ـ الأدباء بالدرجة الأولى وليس كلهم لأنني اكتشفت مؤخراً ـ للأسف ـ بأنهم أقل فئات المجتمع قراءة وتتبعا، وبعض اساتذة الجامعة وهم قلّة أيضاً، وطلبة الدراسات العليا ممن يتجهون إلى الدرس النقدي الحديث، وكتبي كلها تُتَداول ضمن هذا الإطار، وأعتقد أني أملك قدرا كبيرا من القراء في الجامعات العربية عموما، وربما ثمة أناس يقرأون لي لا أعرفهم، ولكن عندما أتداول مع دور النشر التي أتعامل معها يفيدونني دائما بأنني من بين الكتّاب الأكثر قراءة في حقل النقد، وهذا واضح بالطبع من نسبة مبيعات كتبي، وأنا سعيد بهذا حين تصلني رسائل من كل أنحاء الوطن العربي واستشارات وآراء في بعض كتبي، وقد صدرت وستصدر خمسة أو ستة كتب عن تجربتي في النقد وفي الشعر. وهناك أطروحتا دكتوراه عن خطابي النقدي ومجموعة رسائل ماجستير عن تجربتي الشعرية والسردية الرسائلية، وأعتقد أنني أحظى بقدر كبير من الأهمية في مجتمع القراءة.

ـ هل أنت كاتب نخبة؟

ـ هذا المصطلح ليس دقيقا وليس محددا، فإذا أردنا تفكيك هذا المصطلح فمن هو كاتب النخبة؟ ومن هم النخبة؟ هل هم أساتذة الجامعة مثلاً؟، وبرأيي المتواضع هم أقل فئات المجتمع قراءة للنقد وإقبالاً على تداول الكتب الحديثة، وأنا أستاذ جامعي لأكثر من عشرين سنة والتقيت الكثير من الأساتذة في العراق والخارج فوجدت أنهم الأقل قراءة، بحيث لا يمكن أن يكونوا نخبه. وكثير من الشعراء والكتاب أسألهم عن كتب صدرت لا يعرفون عنها شيئاً لذا فهم لا يعدّون نخبة أيضاً. أنا لا أضع في ذهني قارئاً معيناً في مزاجي، وأجتهد أن يكون الخطاب واضحاً بكسب القراءة في الحقل ولا أعترف بالنخبة.

ـ هناك الكثير من الدارسين يشتكي من صعوبة الاقتباس من كتب محمد صابر عبيد؟

ـ مسألة الاقتباس مسألة أكاديمية مهمة جداً ويسعدني أنك سألتي هذا السؤال، والكتب التي يمكن أن يقتبس منها طالب الدراسات العليا أو الباحث مدرسيّة غالباً، يسعى دائما فيها نحو الحصول على أشياء جاهزة كي يلتقط فكرة ويضعها في بحثه. أما ما قلته الآن فأنا أعدّه ميزة في كتبي حين لا يكون باستطاعة الباحث أن يقتبس شيئاً، وهذه ليست وظيفة النقد فأنا لا أقدم مقتبسات جاهزة ليستخدمها الآخرون، بالعكس أريد من يقرأ كتبي أن يتعلم آليات الفعل النقدي، ويتعلم الحساسية، ويتعلم كيفية الدخول إلى النص وكيفية إيجاد علاقة حب مع النص، وكيف يحاور النص حواراً داخلياً، ويتعلم كيف يسعى للكشف عن الأسرار الداخلية لهذا النص، ويتعلّم كيف يستمتع بما يقرأ، يعني التعلم الجماليّ والرؤيويّ من المنهج النقدي والأسلوبية النقدية وهو ما أسعى إليه.

وبعبارة أخرى – أريد عندما يقرأ القارئ كتابي أن يشعر بأنني قد أضفت لآلياته شيئاً جديداً وأسهمت في تطوير ذوقه، أما أن أقدم له مقتبسات فهي مسألة بسيطة وأن هذه كلها مأخوذة من مضامين أخرى. لذلك فأنا أسعى إلى أن يفيد القارئ من كتبي على صعيد الفكرة والأسلوب والعثور على مفاتيح النص وكذلك التمرّن على اكتشاف القيم الجمالية فيه.

ـ ولكن المشكلة أنه في حال تمت مناقشة الطالب على وجهة النظر ورؤيته في سبيل الخروج من النمط التقليدي القائم على عبارة من قال هذا؟ ومن أين لك هذا؟ والطالب الجريء مهدد برفض أطروحته بدعوى عدم مراعاته لشروط الاقتباس التقليدية. أليس هذا هو حكم جامعاتنا في الوقت الحاضر؟

ـ هذا هو عين الخطأ. أنا أشرفت على رسائل أكاديمية وعلى طلبة كثيرين، لم أطلب من أحد منهم الاهتمام بكثرة المصادر والمراجع بقدر ما أطالبه بأن تظهر شخصيته، وأن يستفيد من الكتب الأخرى ولكن بشرط أن تظهر شخصيته. وناقشت عشرات الرسائل الجامعية التي لا قيمة لها على الإطلاق، لأن صوت الناقد صوت متلاش في بحثه، وأذكر مرة أني ناقشت أحد الطلاب وكان قد قدم رسالة بأربعمئة صفحة ولم أجد له إلا ما لا يتجاوز العشر صفحات فقط، والباقي مقتبسات، هذا نوع من الكذب الأكاديمي. فأنا أريد من الباحث أن يكون جريئاً وأن يقول وجهة نظره، وأن يقول إنني تعلمت من الناقد الفلاني كذا والناقد الآخر كذا، ولكن المشكلة كما تعرف هي أن الطلبة يسعون للحصول على الدرجة العالية أكثر من اهتمامهم بقيمة بحوثهم فيما إذا كانت جيدة أم لا وهذه هي المشكلة.

وقد اعترضت أكثر من مرة على العديد من اللجان عندما يناقشون طلبتي ويعطون لهم درجة عالية وأنا غير راض تماماً عن عملهم بحيث يستحقون هذه الدرجة، طبعا هم يستغربون وأنا أفهم طبيعة هذا الإستغراب، ولكن المشكلة أنهم يفكرون بطريقة تختلف عن طريقتي وأنا بسبب ذلك لم أعد أناقش أي طالب منذ أن قدمت إلى جامعة الموصل إلاّ مضطراً.

ـ من خلال مناقشاتك هل رأيت اختلافا بين الجامعات؟

ـ للأسف هناك سمة غالبة لدى الكل، لكن الطالب المختلف حتى لو كان في جامعة متخلفة فهو مختلف وبارز ومتميز ولديه رؤيته ومشروعه. فجوهر المسألة متعلق بالطلبة وقدراتهم وليس بالفضاء الأكاديمي الذي أمسى في منتهى التخلف مع الأسف ولا أنتظر منه شيئاً. وقد وجدت مؤخراً أنه من المناسب أن أكتفي بمشروعي وأبتعد عن الجامعة بعد أن أصبح المشروع الأكاديمي بعيداً عن الإبداع وأصبح عبارة عن مهنة تقليدية، فالأستاذ يحصل على الأستاذية وهي هدف كل أكاديمي ويفترض به بعد حصوله على هذا اللقب العلمي أن يبدأ البداية الحقيقية، ولكن المؤسف هو أن الفضاء الموجود لدى أغلب الأساتذة بات يشعره أنه وصل إلى مرحلة الخاتمة وقد احتكر فيها الحقيقة، ولا يحتاج أن يكتب بحثا بعد الآن، ولا سيما أنه حصل على حقوقه الكاملة ووصل في التدرج الوظيفي رلى الحد الأعلى، وأن مشاكله مع المعرفة قد انتهت بعد أن بلغ الذروة، في وقت يحتم عليه أن يبدأ بمشروع التطور الحقيقيّ لأنه ليس لديه مشكلة أهم من مشكلة الارتقاء بالمستوى العلمي والمعرفي، وهذه هي مأساة الدرس الأكاديميّ عندنا.

ملاحظات في بعض ترجمات القرآن

محمد المختار العبيدي/جامعي، تونس

أنزل القرآن الكريم للناس كافة باعتبار النبيّ محمد (صلّى الله عليه وسلّم) خاتم الأنبياء وصاحب آخر الرسالات السماوية الثلاث. وقد نصّ القرآن في آيات عديدة مكيّة ومدنيّة على شمولية الرسالة المحمّدية وصلاحية الإسلام في معانيه الكبرى وأحكامه العامة لكلّ زمان ومكان فجاء في الآية الثانية والعشرين من سورة سبإ: «وما أرسلناك إلاّ كافة للنّاس بشيرا ونذيرا». وقد تمتّنت الصّلة بين السّماء والأرض عن طريق القرآن الذي أنزل منجّما على من اصطفاه ربّه لتبليغ رسالاته في مدّة ثلاث وعشرين سنة. وكان في تنجيمه تثبيت للنبوّة وإظهار للمعجزة وتبكيت للخصوم فضلا عمّا في التنجيم من ترسيخ للإيمان وتنظيم لحياة الناس وتسطير لعلاقة الإنسان بربّه.

ولمّا كان القرآن موجّها للناس كافة، ولمّا كانت اللغة التي خاطب الله بها نبيّه العربيّة دون سواها من اللغات فقد كانت الحاجة أكيدة إلى تبليغه ونشره بين الناس بلسان عربي مبين، فحفظ في الصدور ولا يزال، وجمع حتّى لا يتلف وأكبّ عليه العلماء يفسّرون معانيه ويستكنهون أسراره ويتدبّرون إعجازه.

وتخبرنا بعض المؤلفات في علوم القرآن أنّه أجيز لمن لا يعرف العربية قراءة القرآن بغير العربيّة تأسّيا بصنيع النبي الذي كان يأذن لمبعوثيه إلى بعض ملوك الفرس والروم بترجمة محتوى رسائله إلى لغات المخاطبين تحقيقا للتبليغ وحرصا على الإفهام ودعوة إلى توحيد الله والتبرّي من الإشراك، وهذا ما أكدّه بدر الدين الزركشي في البرهان بقوله: «لم يكتب رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى قيصر إلاّ بآية واحدة محكمة لمعنى واحد، وهو توحيد الله والتبرّي من الإشراك لأنّ النقل من لسان إلى لسان قد تنقص الترجمة عنه... فإذا كان معنى المترجم عنده واحدا قلّ وقوع التقصير فيه بخلاف المعاني، إذا كثرت وإنّما فعل النبي (ص) لضرورة التبليغ أو لأنّ معنى تلك الآية كان عندهم مقرّرا في كتبهم وإن خالفوه»(1).

ويستند كذلك بعض من يجيز ترجمة القرآن إلى الفارسية أو إلى غيرها من اللغات إلى ما ذكر عن أبي حنيفة أنّه «أجاز القراءة بالفارسية بشريطة وهي أن يؤدي القارئ المعاني كلّها من غير أن ينقص منها شيئا أصلا» (2) ولكنّ ذلك غير كاف كما لا يخفى لأنّ القرآن معجز معنى ولفظا، تعبيرا وتركيبا فما يحقّقه التفسير من فهم وإيضاح لا تقدر الترجمة على تحقيقه لاختلاف طرائق التعبير ووسائله من لغة إلى أخرى.

فلا غرابة أن اعترض الزمخشري (ت 538 هـ) على موقف أبي حنيفة المذكور فقال «ما كان أبو حنيفة يحسن الفارسية، فلم يكن ذلك منه عن تحقيق وتبصّر» (3).

فاستقرّ الإجماع على أنّه تجب قراءة القرآن على هيئته التي يتعلّق بها الإعجاز، فلو ترجمت معاني القرآن إلى الفارسيّة والروميّة والحبشيّة والنبطيّة وإلى لغات اليوم الكثيرة لوجدنا فيما ترجم اختلافا كثيرا ولانتفى حتما في المترجمات ما من أجله نزل القرآن؟ ولذلك قال محمد بن إسماعيل الفقيه الشافعي المعروف بالقفّال (ت 365 هـ) «عندي أنه لا يقدر أحد أن يأتي بالقرآن بالفارسية قيل له : فإذن لا يقدر أحد أن يفسّر القرآن، قال: ليس كذلك لأنّ هناك يجوز أن يأتي ببعض مراد الله ويعجز عن البعض، أمّا إذا أراد أن يقرأه بالفارسية فلا يمكن أن يأتي بجميع مراد الله، أي فإنّ الترجمة إبدال لفظة بلفظة تقوم مقامها وذلك غير ممكن بخلاف التفسير» (4).

فتفسير القرآن بأيّ لغة كانت ممكن لأنّ في القرآن دعوة إلى الفهم والتمحيص والتدبّر بدليل الآية : «أفلا يتدبّرون القرآن أم على قلوب أقفالها» (5) . أما الترجمة فهي نقل من لغة أصل إلى لغة هدف قد لا تنتميان إلى أسرة لغويّة واحدة فتحصل المعاني في الترجمة وتغيب طرائق التعبير ووسائله فضلا عن كون معاني القرآن كثيرة متعدّدة وكلماته بمعانيها الظاهرة والباطنة لا تدخل تحت حصر: «قل لو كان البحر مدادا لكلمات ربي لنفد البحر قبل أن تنفد كلمات ربيّ ولوجئنا بمثله مددا» (6) . ولكن هل يعني ذلك أنّ القرآن ليس في حاجة إلى أن يترجم ولا إلى أن ينقل لذلك تشفع بعض الترجمات بتفاسير وتعليقات يستوجبها تفضيل المترجم لفظا على لفظ ومعنى على آخر بقدر ما يسمح له به فهمه من حزر للمعاني وإدراك لكلام الله، دون أن يتسبّب ذلك في إيجاد نصّ مواز لترجمة معاني القرآن حتّى لا يضيع القارئ في التعليقات والهوامش ولا يصيب من معاني القرآن إلاّ القليل، وهذا ما أكّده ريجيس بلاشير (Régis Blachère) عندما قال: «كلّ شيء، في أيّ ترجمة للقرآن، ينبغي أن لا يعلّل فحسب وإنّما يجدر بالمترجم أن يقرأ حسابا لتساؤلات القارئ. والأفضل حينئذ هو أن يقدّم بعض التعاليق على النصّ يشدّ بها أزر الترجمة. ومع ذلك فالمرء يشعر بأنّ مشروعا من هذا القبيل يصعب تحقيقه وأنّه لكثرة تعلّق المترجم بالتفاسير والشروح ينتهي به المطاف إلى إغراق القارئ في كتابات لا صلة لها بفضوله ولا بعاداته» (7). فلا غرابة أن تكلّم المهتموّن بترجمة القرآن على ترجمة لمعانيه ولا لكلامه وتراكيبه، وحتّى معانيه فقد يعزب الكثير منها عن الأفهام، وقد صرّح بذلك صادق مازيغ في ترجمته المشهورة فقال: «لا تزعم هذه الترجمة السيطرة على النص الأصلي ولا الإحاطة كليّا بفحوى رسالة تظلّ طبيعتها ومادّتها غير مستنفدتين حقا» (8). ولكن هل يعني ذلك أن القرآن ليس في حاجة إلى أن يترجم ولا إلى أن تعرف أحكامه وتعاليمه ومعانيه إلاّ من ذوي اللسان العربي؟ لسنا من القائلين بذلك رغم ما في الترجمة من مزالق وصعوبات تصل إلى حدّ «الخيانة» كما يقول أصحاب هذا الفنّ. فالترجمة عموما تقرّب بين الحضارات وتختصر المسافات وتفتح أبوابا على الآخر بغضّ النظر عن دينه وجنسه وثقافته.

وبالنظر في ترجمات معاني القرآن الكريم يدرك المرء قيمة هذا النص المقدّس من جهات عدّة ويقف على عظمة المجهود الذي يقوم به المترجم لأداء معاني القرآن في لغة أقلّ ما يقال فيها أنّها تذعن حينا وتأبى الإذعان حينا آخر وتستجيب مرّة وترفض مرّات وتؤدّي بعض المعاني وتعجز عن أداء ما لا تقدر على أدائه منها.

إنّ هذا المجهود الذي يكبره القارئ ويثني على أصحابه عند قراءة ترجمات معاني القرآن تعكسه ترجمات من قبيل ما أنجزه ريجيس بلاشير وجاك بارك ومحمد حميد الله وصلاح الدين كشريد والصادق مازيغ وكازيمرسكي وعبد الله بينو إلى جانب تراجم أخرى يضيق المجال عن ذكرها جميعا. وإنّ ما يلفت النظر في هذا الشأن هو قدم اهتمام المترجمين بالقرآن. فإذا كانت آخر ترجمة له فيما نعلم بإمضاء عبد الله بينو سنة 2011 فإنّ أقدم ترجمة للقرآن تعود إلى القرن الثاني عشر الميلادي، وبين الترجمتين من جهة إدراك المعاني

ومن جهة الأسباب الداعية إلى الترجمة بون شاسع لا بل فوارق كثيرة. فقد قدّم عبد الله بينو لترجمته بقوله: «القرآن باعتباره نصّا جوهريّا يرجع إليه أكثر من مليار من الناس، هو آخر كتاب مقدّس أوصى به الله إلى النبي محمد صلى الله عليه وسلم» (9).

أمّا القدّيس الفرنسي المعروف باسم بيير الوقور (Pierre le vénérable) فقد شجّع على ترجمة القرآن إلى اللاتينية سنة 1143 لا من أجل التعريف بالدين الجديد ولا من أجل المقارنة بين ماهو مذكور في التوراة والإنجيل وماهو مذكور في القرآن وإنّما من أجل التشويه والسخرية وتفضيل المسيحية على الإسلام (10)، فكلّف فريقا يرأسه الأنقليزي روبير دي ريتين (Robert de Rétines) لإنجاز هذه الترجمة اللاّتينية الأولى فظهر نصّ مشوّه يحمل عنوانا يشي بمحتواه وهو Lex Mahumet pseudo prophète أي «شريعة محمد النبي المزعوم» وظلّ هذا النص المخطوط معتمد الغربيين أربعة قرون متتالية إلى أن طبع على يد تيودور بيبليندر (Théodore Bibliander) سنة 1543 في بال المدينة السويسرية، وتعدّدت الترجمات بعد هذا التاريخ لتصل إلى حوالي 120 ترجمة بلغات أجنبية متفاوتة القيمة والدقة والضبط والأمانة.

ليس المقام هنا أن نقارن بين محتوى الترجمات للقرآن الكريم والدوافع إليها وإنّما أردنا فقط لفت النظر إلى هذه المفارقة العجيبة بين أوّل نصّ للقرآن باللاّتينيّة أنجز بدوافع عدائية صرف وآخر نصّ له بالفرنسية أنجز لغايات علمية وموضوعية لا غير. ويمكن للباحثين اليوم أن ينكبّوا على دراسة ما نسميه الموضوعيّ والذاتي في ترجمات معاني القرآن الكريم.

تستجيب الترجمة التي أنجزها الأستاذ عبد الله بينو لشروط العمل العلمي الرّصين، فقد جاءت في 604 صفحة دون المقدّمة وفهرس الآيات وفهرس الكلمات المفاتيح وفهرس السور زيادة على الشروح والتعليقات في آخر الكتاب. ولعلّ الإضافة في هذه الترجمة إذا ما قارنا إجمالا بينها وبين أختها التي أنجزها ريجيس بلاشير على سبيل المثال، والتي نعتقد أنّها من أفضل الترجمات لا أفضلها تتمثّل في اختيار عبد الله بينو لغة قريبة من الأفهام خالية قدر الإمكان من التعقيد والغريب ومن المحسّنات التي تثقل النص. أمّا إذا كانت هنالك صعوبة في فهم اللفظ المترجم أو صعوبة في استكناه المعنى لجأ المترجم إلى التفسير في الهوامش وحتى صلب النص باستعمال خط مغاير لخط النصّ المترجم. ولقد لاحظنا بعض الاختلاف بين ترجمة بلاشير وترجمة بينو منها أنّ الأوّل يحرص على ترجمة لفظة الله بـ: Allah مثلما تنطق في العربية ويعرض الثاني عن ذلك باستعمال Dieu وذلك أسلم في نظرنا حتى لا يظنّ أن للمسلمين إلاها هو الله وأنّ لغيرهم من أصحاب الديانتين السماويتين الأخريين اليهودية والمسيحية إلاها هو Dieu. ومن محاسن ترجمة Penot أداؤه للحروف التي تبدأ بها بعض السور وهي علامات يعسر الاهتداء إلى مضامينها كما بيّنت التفاسير كقوله تعالى: ألم أو كهيعص أو حم فقد أثبتها هنا المترجم كما تنطق في العربية تسهيلا للقارئ غير العربي في حين أثبتها بلاشير باستعمال ما يقابلها بالحروف اللاتينية فكانت بداية سورة البقرة عنده A.L.M وكأنّ نطق هذه الحروف في اللغة العربية هو أ.ل.م وليس ألف/ لام/ ميم.

أمّا فيما يتعلّق بأسماء السور فإنّ هناك تشابها بيّنا بين الترجمتين مع حرص أكثر عند Penot على التوضيح والتفسير، ففي حين يقتصر بلاشير على ذكر السور التي تحمل أسماء الأنبياء بذكر أسمائهم كما هو وارد في القرآن يضيف Penot بالفرنسية أمام كلّ اسم لفظة نبيّ فيقول في هود Le prophète Hud وفي يوسف Le prophète Joseph ويترجم بلاشير سورة سبأ بـ: 'les Saba' ويضيف Penot للإيضاح لفظة قبيلة فيقول: 'La tribu des saba' وهي زيادة لا تضرّ بالنصّ وإنّما تضيف صفة للموصوف.

ولا يتحرّج Penot من ترجمة اللفظ الواحد بجملة كاملة يستمدها من بعض الآيات التي يرد فيها أحيانا بيان المقصود من اسم السورة، فسورة الطارق وهو النجم

الذي يخرج ليلا يؤدّيها بلاشير بـ l'Astre nocturne أي النجم الليلي ويختار لها Penot :celui qui surgit nuitamment. ويجتهد كلا الرجلين في فهم بعض عناوين السور اعتمادا على التفاسير وعلى تأويلات تظلّ مقبولة. ويظهر اجتهادهما جليّا في ترجمة عنوان سورة الكوثر ففي حين يختار بلاشير l'Abondance وهي الوفرة والخير العميم، يلجأ Penot إلى ما تقوله التفاسير وهو أن الكوثر اسم لنهر في الجنة يكون من نصيب النّبي، فيبقي على الكلمة كما هي Le Kawthar ويصدّر بداية السورة المترجمة بقوله: «الكوثر اسم لنهر في الجنّة هديّة من الله إلى النبيّ» (ص 602).

ونورد فيما يلي جدولا يضمّ بعض عناوين السور التي اختلف المستشرقان في ترجمتها وقد أضفنا إليها لمزيد الايضاح ترجمة الصادق مازيغ لهذه العناوين وأتبعنا ذلك بتعاليق على بعضها، لعلّ في ذلك فائدة للقارئ حتّى يقف على بعض دقائق معاني القرآن ويدرك فنّيات الترجمة وبعضا من صعوباتها حتى لا نقول مزالقها:

ترجمة عناوين السور

السورة	عددها	بلاشير	بينو	مازيغ
الفاتحة	1	La Liminaire	La Liminaire	Ouverture
البقرة	2	La Génisse	La Génisse	La Vache
الأنعام	6	Les Troupeaux	Le Bétail	Les Troupeaux
الأعراف	7	Les Acrâf	Les Remparts	Al Acrâf
التوبة	9	Revenir de l'erreur ou l'immunité	L'Immunité ou le Repentir	Le Repentir
هود	11	Houd	Le Prophète Houd	Houd
يوسف	12	Joseph	Le Prophète Joseph	Joseph
النحل	16	Les Abeilles	Les Abeilles	L'Abeille
الفرقان	25	La Salvation	La Discrimination	La Distinction
الروم	30	Les Romains	Les Byzantins	Les Byzantins
السجدة	32	La Prosternation	La Prosternation	L'Adoration
الأحزاب	33	Les Factions	Les Coalisés	Les Coalisés
سبأ	34	Les Saba'	La Tribu de Saba'	Les Saba'
الصافات	37	Celles qui sont en rang	Les Rangées	Les Rangs
غافر	40	Le Croyant	L'Indulgent	Les Croyants

فصّلت	41	Elles ont été intelligibles	Les Sourates distinctes	Du Livre aux versets distincts
الشورى	42	La Délibération	La Concertation	La Délibération
الفتح	48	Le Succès	La victoire	Le Succès
الذاريات	51	Celles qui vont rapides	Les Ouragans	Les Vents qui dispersent
الطور	52	La Montagne	Le Mont Sinaï	Le Mont
الرحمان	55	Le Bienfaiteur	Le Tout Miséricordieux	Le Tout Clément
عبس	80	Il s'est renfrogné	Il s'est assombri	Il a froncé les sourcils
الانشراح	94	N'avons-vous point ouvert ?	La Dilatation	N'avons-vous pas ouvert ?
التكاثر	102	La Rivalité	La Ruée vers les biens	La Prolifération
الكوثر	108	L'Abondance	Le Kawthar	L'Abondance

يبيّن الجدول اختلاف المترجمين الثلاثة في فهم عناوين السور باعتبار الترجمة تعبيرا عن فهم وتبيانا لقدرة على حزر المعاني وانعكاسا لاطلاع المترجم على ما اعتمد من تفاسير قرآنية وشروح مستخرجة من المعاجم. وبالنظر في بعض هذه الترجمات نلاحظ اجتهاد المترجمين في إيجاد اللفظ أو العبارة المناسبة لعنوان السورة. فمن العناوين ما هو واضح لوروده في بعض آيات السورة مسبوقا أو متبوعا بشرح أو بيان ومنها ما لم يشرح فلا يظهر للقارئ معناه الدقيق.

وفي هذه الحالة يلجأ المترجم إلى مختلف التفاسير ويجتهد ويصل به الاجتهاد إلى التأويل كما في الأمثلة التالية(11):

سورة البقرة: ترجمها مازيغ بـ la Vache وترجمها كل من بلاشير وبيرك بـ la Génisse والأقرب إلى الصواب في نظرنا ما اقترحه مازيغ بدليل الصّفتين اللتين نعتت بهما البقرة وهما: «لا فارض ولا بكر» (البقرة/ 68) والفارض من الإبل المسنّة والبكر من البقر الفتيّة التي لم تحمل، وقد تكون التي وضعت بطنا واحدا، والبكر هي الجارية التي لم تفتضّ، ومن النساء التي لم يقربها رجل (اللسان، مادة بكر). أمّا Génisse فهي التي لم تضع ولدا، كما هو وارد في القواميس الفرنسية (12). فلا يمكن أن يكون مقابل البقرة la Génisse لأنّ البقرة الوارد ذكرها في كلام قوم موسى ليست بكرا. ولعلّ اللفظ المناسب لـ Génisse هو عجلة أو بكر.

سورة فصّلت: قد ورد الفعل في الآية 3 من السورة نفسها في قوله تعالى: «كتاب فصّلت آياته قرآنا عربيّا». وقد ظهر حرص المترجمين الثلاثة على الشرح والتوضيح لتحقيق الفهم، فترجم الفعل بالجمل الواردة في الجدول أعلاه، وثلاثتها مؤدّية للمعنى، ولعلّ صفة intelligibles في ترجمة بلاشير أكثر تعبيرا عن معنى الآية باعتبار «التفصيل» لا يفيد مجرّد التقسيم والتمييز

وإنّما أيضا البيان والوضوح لمزيد الفهم والاعتبار.

سورة الذاريات: وهي صفة لموصوف محذوف هو الرّياح القويّة لذلك وجب إظهار المحذوف في الترجمة ليكتمل المعنى فكان مازيغ أقرب إلى المعنى المقصود بإظهار المحذوف الذي هو ريح لا مطر. وترجمها بينو بـــOuragan وهو عاصفة هوجاء تكون في أغلب الأحيان مصحوبة بأمطار غزيرة. أمّا بلاشير فاكتفى بالتعميم ولم يذكر المحذوف وإنّما استعمل اسم إشارة جمعا مؤنّثا: (Celles qui vont rapides) مبقيا بذلك على غموض في ترجمة العنوان لا يعين القارئ على الفهم.

سورة عبس: ترجمت ترجمات متقاربة عند بلاشير ومازيغ بتأكيد التقطيب الدّال عليه فعلا se renfrogner و froncer les sourcils بينما استعمل بينو فعلا يفيد التجهّم وتغيّر اللون علامة على الغضب أو الخوف أو الوجل s'assombrir وهو أقلّ ملاءمة لمعنى الفعل وللسياق الذي جاء فيه.

سورة الانشراح: كان بينو أكثر التصاقا بما يفيده عنوان السورة من انشراح للنفس وانفتاح لها لتكون هادئة مطمئنة فاقترح La Dilatation وأعرض بلاشير ومازيغ عن ترجمة العنوان وعوّضاه بما جاء في بداية سورة الانشراح وهو «ألم نشرح...» فجاء عنوان السورة استفهاما إنكاريا، وهو مالا يحسن في العناوين (انظر الجدول أعلاه).

سورة التكاثر: اختلف المترجمون في نقل لفظ التكاثر إلى الفرنسية اختلافا بيّنا فمنهم من نقله نقلا حرفيّا وهو بينو (La Prolifération) ومنهم من عبّر عنه بما ينتج عن التكاثر من محبّة للمال والولد تلهي عن ذكر الله، فاقترح بلاشير (La Ruée vers les biens)، أما مازيغ فقد ذهب بعيدا في التأويل واعتبر التكاثر مدعاة إلى التخاصم والتعادي والتنافس غير المحمود فاقترح (la Rivalité).

سورة الفرقان: الفرقان اسم من أسماء القرآن الكريم ولذلك أرجأنا الكلام على هذه السورة إلى آخر تعليقاتنا. والفرقان لغة هو كلّ ما فرّق بين الحق والباطل والحلال والحرام ولهذا جاء في القرآن: ولقد آتينا موسى وهارون الفرقان» (الأنبياء / 48) والمقصود به التوراة، ومن معاني الفرقان النّصر بدليل الآية: «وما أنزلنا على عبدنا يوم الفرقان» (الأنفال/ 41). والمقصود به النصر يوم بدر، وقد عبّر المترجمون عن ذلك بطرق مختلفة معتمدين على المعنى اللغوي أكثر من اعتمادهم على ما ورد في التفاسير من أنّ كلمة الفرقان تعني القرآن فتكون اسما ثانيا من أسمائه. فأكّد بينو ومازيغ معنى التفريق والتمييز فقال الأوّل la Discrimination وقال الثـــاني la Distinction بينما احتفظ بلاشير بمعنى الإنقاذ القريب مــن معــنى النــصر فــقــال la Salvation من فعل Sauver.

هذه نماذج قليلة من المؤتلف والمختلف في بعض ترجمات معاني القرآن. وإنّا على يقين من أن الناظر في القرآن دارسا كان أو مترجما يعزب عنه إدراك القليل ممّا يحويه النصّ القرآني من معان ومفاهيم، فما بالنا بالكثير وإنّما يحاول المرء أن يجتهد لا غير.

الهوامش والإحالات

1) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث» القاهرة، د.ت ج 1 ص 466.
2) نفسه، ج 1 ص 466.
3) البرهان، ج 1 ص 467.
4) البرهان ج 1 ص 465

5) سورة محمد آية 24

6) الكهف آية 109.

7) Dans une traduction du coran, non seulement tout doit être justifié, mais il convient même d'aller au devant des questions du lecteur.. l'idéal serait donc une sorte de commentaire venant doubler la traduction. On sent bien toutefois qu'une telle entreprise est irréalisable et qu'à trop vouloir commenter, on finirait par submerger le lecteur sous des dissertations sans rapport avec la curiosité ou ses habitudes. Régis Blachère, Le Coran, Maisonneuve et Larose, 1999 p7.

8) Cette traduction ne peut prétendre avoir dominé le texte d'origine ni rendre complètement et parfaitement la teneur d'un message dont la nature et la matière restent véritablement inépuisables » Sadok Mazigh, Le Coran, Maison tunisienne de l'édition, 1979 (voir l'avant propos).

9) A Penet, le Coran, Afif Editions, 2011, pX

« Texte fondamental à l'usage de plus d'un milliard d'hommes, Le Coran se présente comme l'ultime texte sacré révélé au prophète Muhammad » (Introduction, 10X)

10) انظر في هذا الشأن مقال شادية الطّرابلسي

La problématique de la traduction du coran : Etude comparative de quatre traductions françaises de la Sourate La Lumière, in Méta, XLV, 3, 2000, p401.

11) بقية السور التي اختلف في ترجمتها بلاشير وبينو ومازيغ هي: 56، 58، 59، 60، 64، 62، 67، 66، 70، 69، 68، 100، 99، 97، 96، 95، 94، 93، 90، 89، 88، 86، 85، 84، 82، 79، 78، 77، 72، 113، 112، 110، 109، 107، 104، 102، 101، .

12) Génisse : Femelle de l'espèce bovine qui n'a pas encore mis bas. Larousse, VUEF, 2001, p827.

الملتقى العلميّ المغاربيّ الثّاني :

تونس21 و22 نوفمبر 2012

(أيّ واقع للمغرب العربيّ في ظلّ الثّورات العربيّة)

المغرب العربيّ، الحاضر الغائب

صالح المازقـي/جامعي، تونس

مقدمة

إنّ التساؤل عن أي واقع للمغرب العربي أو اتحاد المغرب العربي في ظل الثورات العربية، أمر لازم وغير كاف ما لم يتم تناوله في إطار أشمل، خاصة وأن جلّ أرجاء العالم العربي تشهد تغيّرات سياسية نتيجة موجات ارتدادية كانت تونس مركزا لها، لتمتد إلى الشرق العربي مؤكدة على طبيعة العلاقة الجدلية بين جناحي هذا العالم الذي نسل من الأجداث وقد حسبناه لوقت طويل في عداد الموتى.

يفرض المنهج العلمي على الباحث الذي يروم دراسة واقع المغرب العربي في ظل الثورات العربية، دراسة سوسيو - سياسية - واقعية، أن يضع نصب عينيه ما قاله «آلان توران» في علم الاجتماع: «يرفض علم الاجتماع التّسليم بالتّفسيرات السطحية للظواهر الاجتماعية لمن يدّعي العقلانية... ليبحث عن الحقائق المتخفية بالتّشكيك (الشّك المنهجي) في وحدة نسق التّصورات الاجتماعية وتماسك الفكر السياسي المهيمن على المجتمع وبالتّالي فهو علم يشكّك في كل شيء بَدْءا بنظام الحكم...»(1).

لتقديم إجابة موضوعية وعلمية معمّقة، سنراوح بين عدّة مناهج بحثية، تَحَصُنًا من الانغلاق النظري وتجنبا للرأي الأحادي المتزمت. لعل أفضل منهجية سوسيولوجية تلك التي تتفاعل فيها كل الأبعاد المكونة للحياة الاجتماعية من تاريخ وسياسة واقتصاد وثقافة... لفهم الواقع باعتباره محصلة مقدّمات سابقة، تؤسس الحاضر وتحوّله إلى مقدّمات لنتائج لاحقة، يمكن للباحث استقراؤها و/أو الاستدلال عليها مستقبلا.

هنا أراني مضطرا للقفز على كل عوامل الوحدة المغاربية التي يقرّها السفيه قبل العاقل؛ لأتطرق مباشرة إلى تحليل واقع لا يزال أسير عوامل الفرقة منذ قيام هذه الفكرة النّبيلة التي بُنِيَتْ على مبدأ العمل المشترك بعيدا

عن النّزعة الوطنية التي لم يطرحها الآباء المؤسسون لحظة إنشاء المغرب العربي والتي أصابته ومقاصده في مقتل.

دوافع نشأة المغرب العربي

لماذا أنشئ المغرب العربي؟ ببساطة لمقاومة «فَرْنَسَةِ» الجزائر وكسر الخطة الاستيطانية الفرنسية في أرض عربية إسلامية. تشكل الجزائر قلب المغرب العربي من ناحية وهي أهم مستعمرة فرنسية من بين كل مستعمراتها والمسماة اصطلاحا بمقاطعات ما وراء البحار أو

Départements d'outre-mer Territoires (d'outre-mer (DOM TOM) (COM و(DOM-ROM) و(DROM) وجميعها مختصر لتسميات تطلق على مجموعة الجزر التابعة للسيادة الفرنسية، الكائنة في عرض المحيطين الأطلسي والهادي حسب وضعها القانوني في الدّستور الفرنسي بعد تعديل سنة 2003. جميع تلك المستعمرات على أهميتها بالنسبة للإمبراطورية الاستعمارية الفرنسية قبل سقوطها، لا ترقى إلى مكانة الجزائر لأهمية هذا البلد بالنسبة لفرنسا من كل النّواحي:

1 - **من الناحية الجغرا - إستراتيجية** إذ لا يفصل شواطئ الجزائر الممتدّة على طول (1622 كم) جنوب البحر الأبيض المتوسط عن شواطئ المركز (Le métropole) إلا مسافة ألف ميل تقريبا، حوّلت البحر إلى ممر مائي عملاق، تهيمن فرنسا على ضفتيه الشمالية والجنوبية وجعلت منه مرصدا لحركة الملاحة التّجارية والحربية، يدعم مكانتها العالمية ويحمي عمقها الإستراتيجي.

2 - **من الناحية الاقتصادية** تزخر الجزائر بثروات طبيعية ومنجمية هائلة تمدُّ الصناعة الفرنسية بالطاقة وتؤمن لمصانعها المواد الأولية الرخيصة الآمنة.

3 - **أما من الناحية السياسية والثقافية** فقد شكلت الجزائر امتدادا لفرنسا حكومة وشعبا بفضل التّواجد المكثّف للأقدام السوداء (Les pieds-Noirs) رأس حربة غربنة ديار الإسلام.

أبرز المحطّات التاريخيّة

يمكن التّذكير في إيجاز بأهم المحطّات التي مرّ بها المغرب العربي وحولته من فكرة إلى مؤسسة تضّم بلدانه الخمسة.

كان «علي باش حامبة»(2) أول من دعا للوحدة المغاربية في لقاء برلين سنة 1915 لإيمانه الشديد بأنّ زوال الاستعمار من شمال إفريقيا لا يتمّ إلا في توّحد منهج المقاومة بين كل أقطاره التي تجمع بينها قواسم مشتركة كالجغرافيا والتاريخ والدين والعقيدة واللغة والثقافة والوجدان والتّصورات الاجتماعية.

تجدّدت نداءات الوحدة سنة 1928 في باريس على لسان العمّال الجزائريين المقيمين في فرنسا ممثلين في حزبهم «حزب نجم شمال إفريقيا».

في سنة 1947 أعيد إحياء مشروع الوحدة المغاربية في ندوة القاهرة من خلال مكتب المغرب العربي الذي تأسس في عام 1946 على يد المرحوم «يوسف الرويسي»(3) في دمشق.

في سنة 1958 وقّعت أحزاب التّحرير الوطني في كل من تونس والجزائر والمغرب(4) في مؤتمر مدينة طنجة على وثيقة تأسيس المغرب العربي كجبهة سياسية موحّدة مقاومة للاستعمار. تفطنت فرنسا لخطورة الحدث، فبادرت باختطاف طائرة الوفد الجزائري العائد من طنجة إلى الجزائر في المجال الجوي الجزائري (باعتباره آنذاك مجالا جويا فرنسيا) وأخذهم رهائن سياسيين للضغط على أحزاب التّحرير المغاربية للتّخلي على مساندة جبهة التحرير الجزائرية في حربها ضدّ المستعمر. (فكانت أول قرصنة جوية جسدت منهج الإرهاب الدولي فالإرهاب لم يكن في يوم من الأيام عربيا ولا إسلاميا).

I - أهم معوّقات الوحدة المغاربيّة

أ – تقديم المصلحة الوطنيّة على الوحدة

لقد نجح العمل السياسي المغاربي المشترك في تلك الفترة التاريخية من التّصدي إلى الاستعمار الفرنسي وعجّل فعلا بتحرير الجزائر. (وهذا دليل على أن المغرب العربي لم يولد ميّتا بل كان كيانا فاعلا).

لم تمض سنة على استقلال الجزائر في 3 جويلية 1962، حتى نشب خلاف حدودي بينها وبين المغرب، سريعا ما تحوّل عام 1963 إلى نزاع مسّلح بين الجارتين. كانت تلك لحظة فارقة في تاريخ المغرب العربي، شكلت أول ضربة قسمت ظهر وحدة المواقف السياسية التي تفكّكت نهائيا باعتماد الرئيس «بومدين» منذ 1965 على الاتحاد السوفييتي لبناء نهضة الجزائر الصناعية بفضل عائدات النفط والغاز. منذ ذلك التاريخ اتّسعت رقعة الخلاف السياسي والإيديولوجي بين القادة المغاربة، تقوقع على إثره كل بلد من البلدان الثلاثة الموقعة على اتفاقية طنجة خلف حدوده وانكفأ على ذاته باسم الوطنية والتّنمية، فتعطّلت بذلك مسيرة المغرب العربي.

سهلت تلك الخلافات على الرئيس «الحبيب بورقيبة» الذي لم يؤمن يوما لا بالوحدة العربية ولا بالوحدة المغاربية، المُضيَ في غرس الروح الوطنية في التصوّرات الاجتماعية لدى التونسيين، مُتّخذًا منها في نفس الوقت معولا لهدم البنية القبلية في المجتمع التونسي؛ ورافعة للشخصية التونسية التي عقد العزم على تحديثها وإخراجها من التّخلف. نأى بورقيبة بنفسه وبتونس عن أحلام الزّعامات العربية واختار المنهج البراغماتي في بناء البلاد وتغيير سلوكيات العباد.

ما انفكت توجيهات الرئيس «بورقيبة» في ستينات القرن الماضي تصرّ على البعد الوطني، إذ يقول بالحرف الواحد: «بداية العمل امتاعي، الاتصال المباشر بالشعب من أجل تغيير نفسيتو وإدخال الفكرة الوطنية وحب التّضحية من أجل الوطن؛ أنهو الوطن؟ الوطن التونسي، علاش الوطن التونسي موش الوطن العربي؟ لأن تونس من آلاف السنين عندها شخصية وحدة من قرطاج» (5). من أجل تحديث تونس، كرّس الرئيس كل جهده لاستئصال العصبية القبلية واستبدالها بوطنية، تكون المرجعية الوحيدة لكل التونسيين ومحلّ انتمائهم دون سواها؛ علما منه أنّ العصبية القبلية هي الخطر الرئيسي الذي يتهدّد استقرار دولته واستمرار حكمه كما أشار إلى ذلك «ابن خلدون» في قوله: «...الأوطان الخالية من العصبيات يسهل تمهيد الدولة فيها، ويكون سلطانها وازعا لقلّة الهرج والانتفاض ولا تحتاج الدولة فيها إلى كثير من العصبية» (6).

على نقيض «بورقيبة» كان السّعي المحموم للعقيد «القذّافي» الذي حكم ليبيا إثر انقلابه على المَلَكيَة سنة 1969، للوحدة لا من أجل الوحدة بل بحثا عن الظّهور والشهرة ولو بالعلو على بعرة كما يقول المثل العربي، لإشباع عقدة الزّعامة في شخصية نرجسية مشبعة بالدكتاتورية من ناحية ولترقيع شرعية حكم عسكري من ناحية أخرى.

أما الملك «الحسن الثاني»، فلم يكن ليقبل بالمغرب العربي ما لم يضّم إلى مملكته الصحراء الغربية، إلاّ أنّ رفض الجزائر لمسعاه كان بمثابة الشوكة في خاصرته، بدعمها اللامشروط لاستقلال جبهة البوليزاريو وإقامة دولتها على أراضي الصحراء. تصرفت الجزائر انطلاقا من حسابات إستراتيجية أهمها الوصول إلى الساحل الأطلسي، أقصر طريق لتصدير نفطها وغازها للأمريكيتين والتّخفيف من كلفة نقله من قلب الصحراء إلى موانئ البحر المتوسط (2000 كم).

في تلك الأثناء كان الموقف الموريتاني متذبذبا لا إلى هؤلاء ولا إلى هؤلاء على رأي المثل الشعبي التّونسي (هاني معاكم لا تنساوني)، لعدم استقرار نظام الحكم في هذا البلد لكثرة انقلاب العسكر على بعضهم البعض(7).

في هذا المناخ السياسي العام المتأزم سقطت فكرة

الوحدة المغاربية ورُكِنَ ملفها على الرّف لانشغال كل بلد بتعثّر مشاريعه التّنموية وتداعياتها السلبية على شرعية أنظمة تهرأت وقيادات أصابها الوهن. لقد انصب اهتمام الزعماء المغاربة منذ ستينات القرن العشرين على تجاوز أزماتهم الدّاخلية والقضاء على معارضيهم السياسيين وفي مقدّمتهم الشيوعيين والإسلاميين لدرء مخاطر المعارضة، انحاز كل منهم (تحت راية عدم الانحياز) إلى أحد المعسكرين المتصارعين على تقسيم العالم، حسب خلفيته الفكرية وانتمائه الأيديولوجي طلبا للتّسلح والحماية والمعونة.

وجد كل من المغرب وتونس ضالتهما في المعسكر الليبرالي بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية. في حين ارتبطت الجزائر وليبيا وموريتانيا بالمعسكر الشرقي بقيادة الاتحاد السوفيتي قبل انهياره. كان هذا شأن كل الأنظمة العربية التي سعت إلى الوحدة وخابت في مساعيها. يقول الكاتب والصحفي المغربي « نجيب الأسد»: « لعل من أهم ما يفتت وحدتنا العربية وليس فقط اتحاد المغرب العربي الكبير، هي تلك الأفكار الاتحادية والتي كانت رائجة في العالم العربي؛ وللأسف فهي لا ترى طريقها للتحقق لعدة أسباب منها: اختلاف الأنظمة العربية الحاكمة وتنامي الخلافات بينها، مما شكل إعاقة حقيقية للتوافق والوحدة. فهذه الأفكار تبقى دائما تفتقد إلى الجوهر الحقيقي للاتحاد، وتطغى عليها دائما مصلحة الحكّام على مصلحة الشعوب. من جهة أخرى ظل المغرب العربي يمر بأزمات كثيرة لا تقل عن كوارث الشرق العربي منها مثلا معضلة جبهة البوليساريو وجبروت العسكر في الجزائر، يضاف لهذا كله عجرفة الزّعيم اللّيبي الراحل الذي كان دائما يغرد خارج السرب... فقد اعتبرت ليبيا مشروع الاتحاد المغاربي مجرد مؤسسة احتفالية تتيح لدول الاتحاد ووسائل إعلامها ترديد الشعارات المكررة المفرغة من محتواها، عن أهمية الوحدة والتّكامل العربي وضرورتها، في حين أنّ هذا مجرد كذبة كبيرة وضحك على الذقون»(8).

تقف شعوب المنطقة أمام مشهد سياسي سريالي لم يتغيّر بسقوط حلف وارسو، لأن جميع الممانعين هرولوا طلبا لرضا القطب الواحد (عدو الأمس الإيديولوجي) الإمبراطورية الأمريكية. ورغم انضواء الجميع بدرجات متفاوتة، تحت راية الأمريكان بقي التّنافر قائما بين زعماء المنطقة نتيجة عدم الحسم في أزمة الصحراء الغربية. على أرضية تضارب المصالح واختلاف الرؤى بقي المغرب العربي المستقل فكرة مجرّدة، حاضرة في ذهن السياسي وغائبة عن وجدان الشعوب التي غرقت في المعيشي ورضت بالإقصاء والتّهميش والابتعاد عن أمهات القضايا.

ب – القيادات السياسيّة قبل وبعد الثّورات

يمكن تشبيه المغرب العربي بعصا موسى عليه السلام قبل الثورات العربية وبعدها، يتوكأ عليها جميع حكّام الإقليم (بغض النظر عن طريقة وصولهم للسلطة) للذّود عن استبدادهم وصرف الأنظار عن سوءات سياساتهم الدّاخلية. كلّما سقطت عنهم ورقة التّوت إلاّ واستنجدوا بالمسألة المغاربية ليخرجوها من الذّاكرة وينفضوا عنها الغبار.

قبل الثّورة

هذا ما حدث بدقّة متناهية، عندما شهد عام 1989 ميلاد اتحاد المغرب العربي الذي لم يولد لولا ضغط ظروف داخلية وخارجية حرجة عرفها الإقليم، أهمها تدنّي الاقتصاد وارتفاع نسبة الدّيون الخارجية والاضطرابات الاجتماعية في الجزائر (انتفاضة 1988/1989) أجبرت القادة المغاربة على الاجتماع سريعا بحثا عن مخرج يصرف انتباه الشعوب عن الفشل العام لسياسات التّنمية، زادها توقّف الاتحاد الأوروبي عن استيراد المنتوجات الفلاحية من «الشريك» المغاربي إثر انضمام اسبانيا والبرتغال للسوق الأوروبية سنة 1986 تعقيدا. ضمن هذا السياق المتأزم، عُقِدَتْ قمة مغاربية في مدينة «زيرالدة» الجزائرية سنة 1988 تمخضت عن لجنة عليا مشتركة، كلّفت بوضع مشروع اتحاد المغرب

العربي الذي حظي بموافقة الزعماء الخمسة في قمة مراكش 1989.

بعد الثّـورة

أما بعد الثورة فقد أصبحت المسألة المغاربية في تونس تحديدا مصدر خلط الأوراق السياسية للحصول على شيء من شرعية لحكم هَشّ. كان أول من سارع إلى تفعيل اتحاد المغرب العربي وإخراجه من درج مكتبه، هو رئيس الجمهورية التونسية خلال زيارته لدول المنطقة، لكسب شرعية حكم لم يبلغه عن طريق انتخابات رئاسية عامة (suffrage universel). لمّا جازف الرئيس المرزوقي بتحريك بركة المياه الراكدة، قُوبِلَ بالاستهجان والرّفض داخل البلاد وخارجها...؛ ولعله قد غاب عنه أنّ المسألة لا تهم رئيسا أو ملكا بعينه، بل تهمهم جميعا ومن هنا جاءت ضرورة البدء بالتّنسيق بينهم لضبط حدود الموضوع وتحديد سقف الوعود ضمن قواعد اللّعبة الدبلوماسية المتّفق عليها قبل توليه منصب رئيس دولة... فبدا في موقف السياسي غير المحنك وكما نقول بالتونسي (نيّة)، لكشفه (ربّما) من حيث لا يقصد، حقيقة نوايا سابقيه ومعاصريه من قيادات الإقليم في تعطيل وحدة المغرب العربي. (وما تجميد الخارجية التونسية قرار فتح الحدود و... الخ خير شاهد).

هل الرئيس المرزوقي نيّة؟ قطعا لا، بل هو سياسي داهية، أراد التّعويض عن شرعية مفقودة داخليا بشرعية موهومة خارجيا؛ فإن أفلح فله شرف الإتيان بما لم يأت به الأوائل، فيعتلي صهوة الجواد الأبيض ويصبح رجل المغرب العربي وبالتّالي يسجل نقطة سياسية على حساب منافسيه في الدّاخل التونسي، تعطيه أسبقية في الفوز بانتخابات الرئاسة القادمة. أما إذا فشل والأمر كذلك، فالموضوع منته إلى حين موعد انعقاد دورة عادية لرؤساء اتحاد المغرب العربي ليعيد الكرّة بتكتيك أفضل.

ج - التّركيبة الاجتماعيّة لبلدان اتحاد المغـرب العربـي

يلاحظ المتأمل في النّسيج الاجتماعي للبلدان المغاربية الخمسة وجود تشابه كبير في تركيبتها الطبقية، المؤلفة من قاعدة شعبية، عريضة، تعيش تحت خط الفقر فاقت نسبتها (20%)، أي أنّ خمس شعوب المنطقة(9) هم من الفقراء، تعلوها طبقة وسطى متضخمة (65%)، تتوجس (التّفقيرفوبيا) لأسباب عدّة منها: بطش السلطة والبطالة الهيكلية، المتغلغلة في معظم شرائحها على اختلاف مستويات تعلّمها؛ من فوقها شريحة رأسمالية وطنية رفيعة، تحتكر السياسة والاقتصاد من خلال شبكة من التحالفات المستحدثة، أطلقنا عليها اسم «العصبية إتنو - مالية»(10) يجتمع فيها رأس المال الوطني بالسلطة الحاكمة في علاقات نسب ومصاهرة من ناحية، بشراكة مع الرأسمالية العالمية من ناحية أخرى. إنّه الثلاثي المعطل للوحدة المغاربية والمحرك الحقيقي للشأن العام لمجتمعات المنطقة المضطهدة.

1 - دور الرأسماليّـة الوطنيّـة

داخل هذه التّركيبة الهرمية تعمل الرأسمالية المحلية هنا وهناك على تعطيل الوحدة المغاربية، بتكريس مبدإ (فرّق تسد) من خلال توسيع وتنويع شراكتها مع الرأسمالية في العالم المصنع. في هذا الإطار اضطرت الرأسماليات الوطنية إلى الدّخول في منافسة شرعية وغير شرعية فيما بينها من أجل الظّفر بصفقات مع الأسواق العالمية وفي مقدمتها السوق الأوروبية، بتقديم التّنازلات تلوى الأخرى لشركات متعدّدة الجنسيات ومستثمرين أجانب، أضّروا بالمجتمعات المغاربية واقتصادياتها أكثر مما أفادوها.

2 - دور كبار ملاّك الأراضي

لكبار ملاك الأراضي دور أساسي في تثبيط كل محاولات التّوحد المغاربي، بتنافسهم في تلبية شروط

السوق الأوروبية المشتركة من أجل تصدير نفس المنتجات الفلاحية تقريبا. إنّ من مصلحة الغرب التّفاوض الثّنائي مع كل دولة من دول المغرب العربي على حدة، لإضعافها وإخضاعها لقبول قواعد وطرق الإنتاج الحديث (البيو BIO) وشروط الجودة الأوروبية إضافة إلى تحديد الثمن، برعاية ومباركة الدول المغاربية.

د - ضعف التّجارة البينيّـة

اهتم عديد المختصين المغاربة بهذا الموضوع وضبطوا درجة تنافس/ تناحر اقتصاديات بلدان المغرب العربي بالأرقام ونذكر ما ورد في دراسة للكاتب والصحفي الجزائري «عبد النور بن عنتر» الذي كتب يقول: « تتميز الاقتصاديات المغاربية باستقطابها الشديد من قبل الاتحاد الأوروبي حيث يستحوذ هذا الأخير على حوالي 70% من المبادلات التجارية لدول المغرب العربي. وإذا كانت أوروبا تمثل حوالي ثلثي التجارة الدولية المغاربية فإن المغرب العربي لا يمثل إلا حوالي 2% من المبادلات الأوروبية مع العالم، وتختلف درجة الاستقطاب من دولة لأخرى، حيث تبدو تونس والمغرب أكثر استقطاباً من قبل الاتحاد الأوروبي. فما يقارب 78% من صادرات تونس تذهب إلى الاتحاد الأوروبي. أما المغرب فتستحوذ أوروبا على ما يزيد على60% من مبادلاته التجارية وتذهب 62% من صادرات الجزائر إلى الاتحاد الأوروبي. . . في حين يزوّد الاتحاد الأوروبي موريتانيا بنسبة تقارب 50% من حاجياتها. . .»(11).

انشغلت الرأسمالية المغاربية بالتّنافس للحصول على عقود شراكة مع الاتحاد الأوروبي وأهملت التّبادل التّجاري البيني في المنطقة. بالرّغم من وجود إطار قانوني ومؤسساتي(12) ضمن اتحاد المغرب العربي يعنى بتفعيل التّجارة البّينية فإنّ « المبادلات التجارية المغاربية، سواء على الصعيد الثنائي مع الأسواق الخارجية أو على مستوى التجارة البينية المغاربية لم تتجاوز بعد نسبة 4% من الحجم الإجمالي لمبادلات دول المغرب العربي مع بقية دول العالم. . .»(13).

في ظّل مجتمعات مغاربية قاعدتها فقر وبطالة وبأس، وأوسطها خوف وحيرة، وأعلاها إستلاب واستبداد تقوده منظومة المال والأعمال والسّلطة، غاب الفكر الوحدوي المغاربي بشكل شبه تام عن وجدان الأمة ليكون له حضور باهت في حسابات السياسيين الضيّقة. أمام هذا الوضع السوسيو - اقتصادي المتدّني لا يسعنا إلا أن نوافق المفكر «عبد الله العروي» رأيه بأنّ « المغرب الموحد الذي نحلم به ليس سوى وهم بعيد، لأنه فكرة نشأت لدى نخبة صغيرة لا تعبّر عن أي حقيقة سوسيولوجية»(14).

هـ - التّخلّف التكنولوجي والمديونيّـة

ساهم التّخلف التكنولوجي لبلدان المغرب العربي في إضعاف التّبادل البيني داخل الإقليم، والسؤال المطروح هو: ماذا يُصَنّع هذا البلد أو ذاك حتى يصدره إلى أجواره؟ فيما عدا بعض الصناعات التّحويلية الخفيفة أو الصناعات الغذائية لا توجد صناعة تعدين أو ميكانيكا أو إلكترونيك. . . الخ، تلبي حاجيات السوق المغاربية التي أوغلت في ثقافة التّفاعل والاستهلاك على حساب ثقافة الفعل والإنتاج. أما في مجال الزراعة فإنّ الإنتاج الفلاحي متشابه في النّوعية ومتقارب في الكمية، إضافة إلى أن الدول الخمسة تعاني عجزا غذائيا بدرجات متفاوتة لغياب التّنسيق بينها في هذا المجال رغم وجود لجنة مشتركة للأمن الغذائي(15) على مستوى الاتحاد مهتمة بهذا الشأن.

في ذات الوقت تغرق البلدان الخمسة في مديونية خارجية تثقل كاهل اقتصادياتها، فيما عدا الجزائر التي تخلصت منذ أشهر قليلة من هذا العبء. ورد في إحصائيات الوكالة الأمريكية للاستخبارات (CIA) بخصوص المديونية الخارجية لبلدان اتحاد المغرب العربي ما قولها: « يحتل المغرب المرتبة الأولى بدين

خارجي بلغ سنة 2011، 22.69 مليار دولار وتأتي تونس في المرتبة الثانية بما قيمته 16.76 مليار دولار(قبل الثورة تسبّبت في تعطّل الاقتصاد وركود السياحة)، ثم ليبيا في المرتبة الثالثة (قبل الحرب أي دون احتساب فاتورة النيتو) بما يساوي 6.38 مليار دولار وأخيرا موريتانيا بـ 2.5 مليار دولار»(16). وهنا نتساءل عن إمكانية إقامة مغرب كبير في ظل تدنّ اقتصادي ومديونية خانقة ولسان حالنا يردّد المثل الشعبي التونسي (عريان مع عريان ما يتقابلوا كان في الحمام).

II - الثّورات العربيّة وإقصاء الشّعوب

أ - توقّف المدّ الثّوري

اليوم وفي ظل الثورات للباحث أن يسأل، هل تغيّرت الجغرافية الاقتصادية لمنطقة المغرب العربي بتغيّر بعض ملامح الجغرافيا السياسية؟ لا أحد يظن ذلك. الواقع يؤكد وجود دولتين بتروليتين غنيتين وثلاث دول فقيرة. ما دام لا شيء قد تغيّر في المنطقة، فهل يعقل توّحد الفقراء والأغنياء؟ أليس التونسيون على حق عندما قالوا (ما يعطي خيرو إلى غيرو كان المجنون)، هذا وقد ازداد الوضع السياسي في المغرب العربي تعقيدا وقد تحوّلت الثورات إلى حركات مطلبية وصراعات سياسية ودستورية في كل من تونس ومصر وقتال قبلي مسلّح في ليبيا. وبعد صعود الإسلاميين للسلطة في تونس والمغرب، فهل ستقبل الدولة الجزائرية بالتّوحد السياسي مع تونس في ظل حكومة ذات خلفية إسلامية؟ وهل سترضى بالوحدة مع المغرب، خصمها التقليدي الذي أصبح غريما مزدوج العداء (النّزاع على الصحراء الغربية وفوز التّيار الإسلامي في الانتخابات البرلمانية الأخيرة وتشكيل الحكومة)؟ ثم هل ستقبل ليبيا بوحدة مع الجزائر التي ترفض تسليم أفراد من أسرة العقيد القذّافي المحتمين في حمى حكومتها وشعبها؟

المنطق السليم ينفي ذلك، لكن في دنيا السياسة كل شيء وارد، خاصة بعد التّقارب القائم بين التّيارات الإسلامية في العالم العربي والولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها الذين يباركون انحراف الثورات العربية عن مسارها الثّوري بتخلّي أصحابها عنها باسم الديمقراطية؛ فإنّ أباطرة العالم يقبلون بحكم كل من تأتي به هذه الثورات ولو كانوا إسلاميين، ويرفضون صعود ثوّار نكرة غير مدرجين في قائمات الاستخبارات الدولية إلى سدّة الحكم و(الوجه إلّي تعرفو خير ملّي ما تعرفوش). نحن بصدد رفض خارجي، معلن وتدّخل إمبريالي فاضح في تقرير مصير الشعوب العربية.

ب - حيرة المثقّف

هل يحق للمثقف العربي عموما والمغاربي خصوصا وقد فشل خطابه التّقليدي في تعبئة الجماهير وتحسيسها بضرورة التّغيير ودفعها باتجاه الوحدة وكل أسباب الفرقة التاريخية لا تزال قائمة قبل وبعد الثورات؟ نظريا نعم، أما في الجانب العملي فإنّ المثقف يعاني من عقدة تفوّق الفعل التاريخي العفوي الصادر عن رجل الشّارع وسَبْقه في تقديم الإجابة الشافية عن الحيرة الوجودية التي ما فتئت تنهش عقول المثقفين والمفكرين لمعادلة الحرية قبل الخبز أم الخبز قبل الحرية؟ لقد ضحّت الشعوب بالخبز في سبيل الحرية وفضّلت الموت جوعا على العيش المهين وحطّمت مقولة الأجداد(العيشة تحت جناح الذّبانة ولا رقود الجبّانة).

سيبقى المثقف العربي وخطابه متخلّفا عن رجل الشارع ما لم يستغل الفرصة النّادرة التي أتاحتها له الثورات العربية لرسم ملامح الخطوة الأولى على درب وحدة عربية حقيقية، قد تكون على المدى المتوسط إقليمية، مغاربية لتشمل على المدى البعيد مشرق الأمة العربية ومغربها؛ يكون مجلس دول الخليج همزة الوصل فيها، خاصة وقد برهنت الشعوب عمليا أنّ بعضها يمثل عمقا إستراتيجيا لبعضها الآخر رغم الحدود الوهمية الفاصلة بينها. لقد كتبت في 2011 معبّرا عن رؤيتي المستقبلية للعرب عموما على ضوء الحراك التاريخي الرّاهن قائلا: « لقد أحيت الثورة التونسية

فكرة القومية العربية وصعقتها كهربائيا. لقد أثبتت هذه الثّورة (على أرض الواقع) أنّ كل دولة عربية، هي العمق الإستراتيجي لأي دولة عربية أخرى، مهما بعدت المسافات واختلفت الرؤى. ليس من باب التفاؤل، إذا اعتبرت أنّ ما حدث في تونس، يشكل اللّبنة الأولى الفعلية/ العملية لوحدة عربية مستقبلية...»(17). ولست أدري هل أنّ ما كتبته كان حدس الباحث أم حلم المغبون على رأي المثل التونسي(إلّي في قلب المغبون يبات يحلم به) أم غباء المتخلف الذهني؟

ج - استمرار منهج التّغييب

قراءة في مبادرة الرئيس المرزوقي

يمكن الاستدلال على استمرار منهج تغييب الشّعب التونسي عن القضايا المصيرية بعد الثّورة، من قراءة مبادرة الرئيس التونسي التي جاءت باجتهاد منفرد لإحياء فكرة المغرب العربي، فوقعت المحاولة في خطإ مركب إستراتيجي ومنهجي؛ إستراتيجيا تمّ تقديم الفرع على الأصل مع توظيف عنصر المفاجأة، في محاولة البحث عن شرعية خارج حدود البلاد عوضا عن العمل على كسبها في الدّاخل من خلال تحقيق إنجازات فعلية تخفّف من معاناة المعيش اليومي للتونسيين.

أما منهجيا فقد سار الرئيس على خطى سلفه المخلوع، فتجاهل الشّعب ومارس وصايته على الثّورة وصادر رأي الشعب. لقد انفرد الرئيس بالقرار وتحلّل من رأي التونسيين أولا ورأي شعوب المنطقة ورؤسائها ثانيا؛ هذه الشعوب التي لم تُسأل ولو لمرّة واحدة عن رأيها في موضوع المغرب العربي ولم يُسْتَفْتَى في الأمر منهم أحد، ليبقى المغرب العربي حلم المستضعفين الضائع وكابوس المتسلّطين المزعج.

بات من الثّابت أنّ الزّعماء المغاربة هم أهم عائق (قبل الثّورات وبعدها) في طريق وحدة المغرب العربي، إذ يقولون ما لا يفعلون ويضمرون في أنفسهم الفرقة التي تعزّز سلطانهم ويعلنون على مضض عن رغبة في وحدة تقوّض مضاجعهم. كان منهج المبادرة التونسية مستنسخا من منهج تعامل القيادات العربية مع القضية الفلسطينية، المصدر المكمّل لشرعيتهم وتعلة بقائهم في السلطة. لهذا كانت مبادرة متسرّعة وسابقة لأوانها، باهتة إعلاميا وفاشلة سياسيا، متعارضة مع مصالح قيادات المنطقة، علاوة على أنّها لم تراع المصلحة العامة للشعب التونسي الذي لا يزال يقبع تحت وصاية الحاكم؛ ممّا يجعل الباحث يعيد النّظر في مسألة الديمقراطية التي أتت بها الثورات.

د - الشباب، الثورة، الوحدة ووسائل التواصل الاجتماعي

لا عذر بعد اليوم لشباب المغرب العربي في الإبقاء على المنهج السياسي الكلاسيكي في التّعامل مع المسألة المغاربية أو السّماح لأي خيار نيو- كلاسيكي بإقصاء الشّعوب والتّصرف وتوجيه الوحدة المغاربية وجهة مصلحية ضيّقة؛ وبين يديه وسائل التّواصل الاجتماعي، تمكّنه من تجاوز الرؤية السياسية الفردية لتحقيق الإرادة الشعبية في بناء مغرب عربي متين. لقد أثبت الشباب العربي قدرته على استغلال هذه الوسائل والتّقنيات الحديثة وحسن توظيفها في تغيير الإستراتيجيات القائمة والتّعبئة الجماهيرية والتّحرك التكتيكي على الأرض في مواجهة الطغيان والإطاحة بالزّعامات وأساليب التّبيط.

لعلّي أحسب شباب المغرب العربي قادرا على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الوعي الوحدوي وإحياء جهاز الاتحاد وتفعيل القواسم الأنثروبولوجية المشتركة والضغط على السياسيين وفرض الفرار الشعبي وقطع الطريق على كل أنواع الفاشية. كان من الممكن أن يحدث، ذلك لو حافظ هذا الشّباب الثائر على ثورته وأفلت من براثن الفراغ السياسي والضّحالة الفكرية؛ ولم يقف حائرا، عاجزا على عتبات قصر الحكومة بالقصبة في اعتصامات عبثية (absurde)، فسحت المجال لهواة الرّكمجة السياسية (surfeurs)، ليفرغوا شحنات كبت دفين في صراعات

حزبية ومذهبية عدمية (nihiliste)، عطّلت الثورة وحوّلت وسائل التواصل الاجتماعي من أداة وحدوية/ تقدّمية إلى أداة فُرْقَة/ رجعية(18) ولسان حال الحكّام الجدد يردّد « لولا عماهم ما نعيشوا معاهم»(19).

هـ- جدليّة الشرق والغرب

(برأيي) لا يمكن طرح المسألة المغاربية بمعزل عن المشرق العربي، فكلاهما يشكّل عمقا إستراتيجيا للآخر في زمن أخطر الأزمات القديمة/ الجديدة. إن كان المشرق قد تعرّض في مطلع القرن الماضي (1916) إلى التّقسيم (سايكس - بيكو) فإن العالم العربي بأسره يتمّ إعداده في ظلّ الثورات لمشروع (سياكس - بيكو II) على أرضية الفوضى الخلاّقة لتفتيته إلى دويلات، لتمييع الثورات سياسيا عن بُعْد وتحويلها إلى بسيكودراما الجماعية تسمح بالتّمادي في نهب ثروات شعوب لا تستحقها و« كأنك يا بوزيد ما غزيت»(20).

نتساءل اليوم عن أي واقع للمغرب العربي في ظل الثورات العربية وهذا يستوجب (برأيي) تصويبا منهجيا، بالتساؤل أولا عن كنه هذه الثورات التلقائية إن كانت راديكالية أم إصلاحية أم تلفيقية أم انتهازية؟ ثم البحث في ماهيتها وتحديد مرتكزاتها الفلسفية وتوجهاتها الإيديولوجية إن وجدت؟ وأخيرا النّظر في مدى تأثيرها وتأثرها في شبكة العلاقات الدولية وقدرتها على تصويب الإخلالات التاريخية.

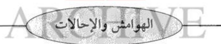
الباحثون العرب مطالبون في المقام الأول بتحليل الواقع الجديد للأمة بشرقها وغربها، لفهم تناقضات الوضع الرّاهن الذي تحوّل إلى معزوفة غير متجانسة المقامات، متنافرة الأصوات، تتصارع على استقطابها قوى دولية تقليدية، بالتّوازي مع قوى صاعدة مثل إيران التي تبحث عن بيئة سياسية واجتماعية رخوة أي (متجانسة التّركيبة الاجتماعية والمذهبية في ظل دولة ضعيفة) يسهل اختراقها تحت عنوان الشّريك (الثّوري على خلفية إسلامية). تناور إيران إستراتيجيا وتكتيكيا لتتوغل في منطقة كانت مستعصية عن مدّها الثّوري الصّفوي من ناحية ولكسر الحصار الدولي المضروب عليها من ناحية أخرى (زيارة وزير الخارجية الإيراني للمنطقة). تصبّ الجهود التركية باعتبارها قوة اقتصادية صاعدة بزعامة حزب إسلامي في نفس السّياق الإيراني، فهي تحاول اقتطاع نصيب من المعاملات التّجارية تحت غطاء وحدة التّدين مع الحكومات الإسلامية ما بعد الثورة (زيارة رئيس وزراء تركيا إلى مصر وتونس وليبيا)، مهدّدة المصالح الاقتصادية الفرنسية في حديقتها الخلفية (شمال إفريقيا)، علّها تَكْسِرُ رفض فرنسا لانضمامها إلى الاتحاد الأوروبي.

شوّشت الخلافات و/ أو الصراعات السياسية الممنهجة التي يشهدها الشارع العربي في الشرق والغرب على السلطة، على البوصلة العقدية الجماعية العربية، هدفها في تونس على سبيل المثال، محاولة إسقاط المذهب الرسمي للمجتمع والدولة (المذهب السنّي المالكي) على يد مذاهب دينية دخيلة كالوهّابية والحنبلية والشيعة. هذا ما حدث في مصر إذ يطالب الشيعة رسميا بإنشاء حسينيات « طالب رئيس التّيار الشّيعي المصري السلطات المصرية والرئيس مرسي والأزهر الشّريف بالاعتراف بالمذهب الشّيعي كمذهب يتم السّماح بالتّعبد به في مصر»(21). جماعات مذهبية، صغيرة، نائمة، أفاقتها الثورة من سبات السّنين، لتنشط في جسد اجتماعي مشوه، مستفيدة من مفاهيم غربية ترفضها مبدئيا وتستغلها تكتيكيا مثل الديمقراطية وحرية التّعبير. هذا وقد اتخذت من تقاربها الفكري من التّيارات الدّينية الحاكمة غطاء لممارسات اجتماعية شاذة (Atypiques). لقد تناست جميع هذه التّيارات والجماعات أنّها كانت بالأمس القريب محظورة في بلدانها باسم التّطرف الدّيني ومطاردة في العالم بعنوان الحرب على الإرهاب الدّولي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها دول الناتو وأنّها لم يصل بعضها إلى السلطة ويخرج بعضها الآخر عن تقيته إلا بموافقة أعدائها.

الخاتمة

يبقى المغرب العربي كما أراده ورثة مؤسسيه ورقة سياسية بيد قادة المنطقة، مخزّنة في أذهانهم بعيدا عن الشعوب، استخدمها السّابقون في تغطية فشل سياساتهم التّنموية و/أو الالتفاف على اضطرابات داخلية؛ ويستخدمها المحدثون لترقيع شرعية مهتزة و/أو لاختصار الطريق لكسب شرعية مفقودة. في الوقت الذي قطع فيه الاتحاد الأوروبي الذي أنشئ في نفس السنة (1958) خطوات كبيرة على طريق الوحدة الأوروبية، كذلك شأن مجلس التعاون الخليجي الذي تأسس سنة 1981 ليحقق أضعاف ما حققه اتحاد المغرب العربي الذي بقي مجمدا في أذهان القادة وفكرة غائبة عن اهتمامات الشعوب بالرغم من استقرارها في لاوعيهم الجماعي. نحسب دار لقمان محظوظة إن هي بقيت على حالها، من تخلف وتبعية وتشرذم. . . ولم تتعكّر أوضاعها أكثر بالتّفتت والتّشظي بعدد مللها ونحلها وأعراقها فيصبح أهلها « من الذين فرقوا دينهم وكانوا شيعا كل حزب بما لديهم فرحون»(22).

أعتقد أنّ الوقت لا يزال مبكّرا لتقييم دور ثورات أسقطت بعض رموز تثبيط الوحدة المغاربية وجاءت بشخوص كانوا في الوجه الخفي لذات منظومة الحكم المتهاوية. وجهان لنفس العملة حلّت فيها الضّحية، بفضل الثورة محلّ الجلاّد. أملنا أن تصبح الثورات العربية في يوم من الأيام رافعة توّحد الأمة بمغربها ومشرقها لتعيدها إلى سيرورة التاريخ والحضارة الإنسانية. في انتظار هذه النّقلة لا تزال تسود العالم العربي حالة من التّرقب والخوف من المستقبل، لذا لا أريد الاستباق بالقول « العزوزة هازها الواد وهي تقول العام صابة»(23) وواقع العالم العربي بمغربه ومشرقه ليس له وجود، كالغول والعنقاء والخلّ الودود الذي لا يزال أسير الوجود بالقّوة عاجزا عن الخروج إلى الوجود بالفعل، ليظل الحاضر دائما والغائب أبدا في ظل تحدّيات قطرية وإقليمية وعالمية.



1) Alain Touraine. Pour la sociologie. Edition du seuil 1974

2) علي باش حانبة صحفي ورجل سياسة تونسي، أحد مؤسسي حركة الشباب التونسي، ولد عام 1876 بمدينة تونس وتوفي في 29 أكتوبر 1918 بإسطنبول في تركيا.

3) يوسف الرويسي ولد في بلدة دقاش بالجريد التونسي سنة 1907 وتوفي سنة 1980، سياسي ومناضل وطني انتخب عضوا بأول مجلس ملّي لما سيعرف بحزب الدستور الجديد في مؤتمره بقصر هلال سنة 1934،

4) ضمّ الوفد الجزائري عن جبهة التحرير السادة بوصوف، بومنجل وعبد الحميد المهري، متحدثا باسم الوفد الجزائري. تألف الوفد التونسي عن الحزب الحرّ الدستوري من السيد الباهي الأدغم رئيسا، كاتب الدولة للرئاسة (ما يعادلها رئيس وزراء في حكومة الاستقلال) ويضم من بين أعضائه مدير الحزب، السيد عبد المجيد شاكر والسيد أحمد التليلي كممثل للاتحاد العام للعمال التونسيين. أما الوفد المغربي فكان يتضمن أساسا علال الفاسي رئيس حزب الاستقلال والمهدي بن بركة وعبد الرحيم بوعبيد ومحمد البصري.

5) جملة مقتطفة من إحدى خطب بورقيبة مسجلة بالصوت والصورة على You Tube موقع 2008 Carthaginois-Bonne année

6) ابن خلدون: المقدمة. الفصل التاسع، في أنّ الأوطان الكثيرة القبائل والعصائب قلّ أن تستحكم فيها الدولة. ص 292

7) بلغ عدد الانقلابات في موريتانيا إلى اليوم 14 انقلابا

8) نجيب الأسد: اتحاد المغرب العربي بين الأمس واليوم. موقع ديوان أصدقاء المغرب 14/ 06/ 2012

9) نسبة الفقر في بلدان المغرب العربي: ليبيا ٪7,4 2006، الجزائر ٪23 2006، المغرب ٪19 2006، موريتانيا ٪40 2006، تونس ٪7,4 2005 المصدر:

(Index Mundi site. CIA World Factbook- Version du 1 Janvier 2011.)

10) صالح المازقي، ثورة الكرامة، عن الدار المتوسطية للنشر تونس 2011.

11) عبد النور بن عنتر، كاتب وصحفي من الجزائر مقيم بفرنسا. مقال بعنوان: الاتحاد المغاربي بين الافتراض والواقع. عن موقع الجزيرة.نت (2/ 10/ 2004)

12) لجنة الاقتصاد والمالية المهتمة في اتحاد دول المغرب العربي بميادين التخطيط- الطاقة- المعادن- التجارة- الصناعة- السياحة- المالية- والجمارك- التأمين والمصارف وتمويل الاستثمار- الخدمات- الصناعة التقليدية.

13) الحسن عاشي، مقال بعنوان: الاندماج المغاربي في ضوء «الرّبيع العربي» مركز كارنيغي للشرق الأوسط. الحسن عاشي، باحث واقتصادي مغربي بمركز كارنيغي للشرق الأوسط في بيروت، وهو خبير اقتصادي في التنمية والاقتصاديات المؤسسية والتجارة والعمل.

14) نقلا من مقال للسيد عبد الله السيد ولد باه، الكاتب والصحفي الموريتاني بعنوان: مشروع المغرب العربي من منظور الأفق السّاحلي، الصحراء. عن موقع مغرس الالكتروني 27/ 07/ 2012

15) لجنة الأمن الغذائي، تهتم بقطاعات الفلاحة والثروة الحيوانية والمياه والغابات والصناعات الفلاحية والغذائية واستصلاح الأراضي والصيد البحري وتجارة المواد الغذائية والبحث الزراعي والبيطري والبيئة ومؤسسات الدعم الفلاحي.

16) Index Mundi site. CIA World Factbook - Version du 1 Janvier 2011.

17) صالح المازقي : الثورة والدولة عن الدار المتوسطية للنشر 2011.

18) أتمنى لو يقوم المتخصصون في استعمال هذه التقنية الحديثة بإجراء دراسة سوسيو- إعلامية مقارنة لمحتوى الحوارات على صفحات تويتر والفايسبوك... الخ، قبل وأثناء وبعد الثورة لقياس درجة ثباتها على مسارها الثوري و/ أو انحرافها عنه.

19) مثل شعبي تونسي.

20) مثل شعبي مصري.

21) عن جريدة القدس العربي 24/ 08/ 2012

22) سورة الروم الآية 32

23) مثل شعبي تونسي.

الرّسالة الشّفويّة وأثر الواقع في بناء آليات التّخاطب بين الأفراد

تحليل لبعض تجليّات نظريّة التّواصل عند العرب القدامى

مصطفى شميعة/ جامعي، المغرب

يرى العديد من الدارسين والمهتمين بنظرية التواصل أن الفكر العربي القديم يزخر بالكثير من الآراء العلمية التي تناولت قضية التواصل بما هو آلية من آليات التعبير عن البعد الإنساني في حركة الأفراد، بل وشرط من شروط وجودهم الذاتي، لهذا لم يقتصر حديثهم عن أبعاده النظرية فحسب بل شملت أيضا دراساتهم الجانب العملي/ النفعي الذي يستلزم مجموعة من الضرورات التي تمس ليس فقط الجانب التقني في عملية التواصل بل أيضا الجوانب الفيزيولوجية الضرورية. ومن بين هؤلاء الذين خصصوا جانبا مهما من أبحاثهم الرصينة نجد الجاحظ الذي له تراث قيّم في هذا الجانب. فالرجل يؤمن إيمانا مطلقا بفاعلية الواقع وقوة تأثيره على اللسان أثناء التواصل، لهذا فهو يرى أن اللغة الشفوية تكون أكثر عفوية و«سخونة» عندما تخضع للأحداث الطارئة والمستجدات التي تقع أثناء التواصل.

لهذا فالتخاطب المباشر هو أكثر حيوية من غيره، فقد يجد المتكلم نفسه مضطرا لتجاوز القواعد النحوية التي يخضع لها التعبير استجابة لانفعال داخلي أو مفاجأة طارئة، ولا أدل على ذلك من القصة التي رواها في كتابه «الحيوان» عن أستاذه النظام الذي تصدى له كلب وألح عليه فكان آخر كلامه أن قال: «إن كنت سَبُع فاذهب مع السباع وعليك بالبراري والغياض»(1).

فمما لا شك فيه أن كلمة «سَبُعَ» على الوجه الذي تكلم به النظام دون مراعاة منه الجانب الإعرابي «سَبُعٌ» هي أكثر ترجمة لحال الانفعال الذي كان عليه، تأكيدا على استجابة التخاطب لمقتضيات الواقع النفسي الذي يوجد عليه المتكلم، من جهة ثانية لا يمكن لهذا التعبير إلا أن يعكس الحالة التي وصلت إليها اللغة العامية في عصر الجاحظ والمستوى الذي آلت إليه، إذ تدل هذه القصة دلالة قاطعة «على أن لغة العوام قد بلغت في عصر الجاحظ من التطور والنضج والقدرة على التعبير ما أكسبها خصوصية تختلف عن خصوصية اللغة الفصحى وعلى ذلك فما كان يمكن أن تقوم الفصحى بوظيفة العامية. . .»(2).

ونفهم من تعليق أبي عثمان على هذه القصة أن الرجل يدرك إدراكا تاما خبايا الكلمة وأسرارها وقدرتها

على التعبير عن الموقف المناسب باللفظ المناسب، حيث تصبح العودة إلى اللحن في بعض المواقف بمثابة عودة إلى طبيعة اللغة، أي الصورة الطبيعية التي ألف الناس التكلم بها. ولا يكتفي صاحب «البيان والتبيين» بإبراز خصوصيات الرسالة الشفوية وحيويتها في علاقتها بالواقع، بل يشير أيضا إلى تأثرها بالمحيط المهني للمتكلم. . إذ يشير في كتابه المذكور إلى واقعة أخرى كالتالي: « أردت الصعود مرة في بعض القناطر وشيخ ملاح جالس، وكان يوم مطر وزلق، فزلق حماري فكاد يلقيني لجنبي، لكنه تماسك فأقعى على عجزه، فقال الشيخ الملاح: «لا إله إلا الله ما أحسن ما جلس على كوثله. . . »(3).

فالجاحظ بإيراده هذا المثال يؤكد لنا من خلاله عن تلازم المحيط اللغوي والمحيط المهني داخل كل تأدية كلامية/ شفوية.

يقول د. محمد الصغير بناني معلقا على هذه القصة أنها « تعبر بوضوح عن تجربته الحقيقية للواقع اللغوي، ويبين (النموذج) أن ما أتى به هذا العبقري ليس فقط ما رواه الأصمعي وأبو عبيدة أو ما قرأه في الكتب اليونانية المترجمة، وإنما هو أيضا ثمرة قريحة فذة وفكر علمي. . . »(4).

وكخلاصة لما سبق ذكره يمكن القول إن الرسالة في التواصل الشفوي تقوم على التلقائية والجاهزية في بناء محتواها الفكري والدلالي؛ ولهذا فالتواصل فيها قائم على مقصدية الإبانة عن الحاجة، وبهذا فهي تُتداول باعتبارها تحمل معاني الكلام وتتضمن المقصود منه داخل السياق الاجتماعي والثقافي الذي توجد عليه، ووفق أشكال ونمط القول التواصلي السائد؛ وبذلك فإن فاعليتها رهينة بانسجام طرفي التواصل (الباث والمتقبل) لأن الرسائل العادية «. . .تتميز بتفاعل لا يهدف إلى أكثر من أن يحول عدم الإخبار إلى إخبار تام تتجانس عن طريقه الصور الإدراكية لدى الباث بالصور الإدراكية لدى المتلقي وذلك ضمن سياق واقعي وفعلي، تنمحي الرسالة بمجرد غيابه. . . »(5).

إن الجاحظ يقر بفاعلية الرسالة الشفوية/ العادية داخل سياقها الاجتماعي والثقافي، وهو بذلك يدرك أن فصاحتها مستمدة من خصوصية الواقع التي تعبر عنه وكذلك من صحة نطق المتكلم؛ وليس من طبيعتها الذاتية أو التركيبية، فقد رأينا سابقا أن عفوية التعبير وسخونته تلبس الكلام جاذبيته وفاعليته، كما أن شروط التأدية السليمة عند المتكلم رهينة بسلامة وصحة جهازه النطقي، وعليه فإن مفهوم فصاحة الكلام «تنسحب على المتكلم وليس على الرسالة اللغوية، ذلك أن ما يميز المتكلم هنا هو قدرته على الإفصاح عن حاجته بأي لغة بشرية، فصفة الفصاحة إذا ما اقترنت بالكلام المتداول تبقى صفة نسبية وخاصة إذ المعول عليه هو قدرة المتكلم على التواصل. . . »(6).

هكذا نخلص إلى أن الجاحظ قد انتبه إلى أن الفعل اللغوي التداولي الشفوي مهما كان الحيز الذي يقال فيه و«. .وبقطع النظر عن مقاصد منجزه وغاياته، يقوم على ثلاثة عناصر رئيسية تمثل الحد الأدنى للبيان اللغوي وهي المتكلم السامع والكلام» ولئن لم نقف في مؤلفاته على صياغة نظرية مباشرة لهذا الاعتبار كما هو الشأن عند أرسطو مثلا. فإن كل تحليلاته اللغوية ومقاييسه البلاغية ترتكز على ما بين هذه العناصر من تلاحم وتفاعل»(7).

لكن مع ذلك نتساءل: ألم يتفطن أبو عثمان إلى العناصر الأخرى التي تكون فعل التواصل كما هي ضمن خطاطة التواصل عند جاكبسون؟ بعبارة أخرى هل تحدث الجاحظ عن السُّنة المستعملة والقناة المختارة من طرف المتحاورين؟

إن خطاطة التواصل كما هي عند الجاحظ من خلال «البيان والتبيين» تقف كثيرا على هذا المحور التواصلي الثلاثي: متكلم/ مستمع/ كلام؛ لكن مع ذلك يمكن القول إن تصريف الكلام في وجهه التداولي/ العادي ولا سيما لتحقيق وظيفة الفهم والإفهام كما أثبتها الجاحظ، تقتضي من المتكلم والسامع الانتماء إلى سنة لغوية واحدة «code» وهو بذلك يضيف من

وجهة عملية تطبيقية عنصرا رابعا لا يقل أهمية عن باقي العناصر الأخرى وفي : «هذا دليل على أنه مدرك تمام الإدراك لسر التفاهم بين المتخاطبين من انتمائهما إلى سنة لغوية مشتركة يتم بموجبها التكامل بين عمليتي «تركيب الرموز» من المتكلم «وتحليلها» من طرف السامع. . .»(8).

ويتجلى هذا العنصر التكميلي الجديد في مجموعة من النصوص المبثوثة هنا وهناك في مجموع كتبه ورسائله والتي تعكس مجتمعة وعي الجاحظ بهذه القضية، وعيا علميا موضوعيا يتجلى بوجه خاص في حديثه عن اللغات الأجنبية من زاوية تواصلية محضة. فقد وجدناه في سياقات كثيرة في كتابه الحيوان يأوّل مفهوم «الطمطمة» تأويلا موضوعيا / علميا حيث يرده إلى عدم التفاهم بين المتخاطبين لعدم اشتراكهم في السنة اللغوية المفترضة بين الطرفين يقول: « وأنت إن سميت كلامهم رطانة وطمطمة فإنك لا تمتنع من أن تزعم أن ذلك كلامهم ومنطقهم، وعامة الأمم أيضا لا يفهمون كلامك ومنطقك، فجائز لهم أن يخرجوا كلامك من البيان والمنطق»(9).

هكذا يتجلى لنا أن دورة التخاطب عند الجاحظ تقوم على مجمل العناصر التي أشرنا إليها سابقا والتي تفيد كلها جهوده العلمية لبناء مفهوم عربي/ إسلامي للتواصل شامل لكل المعطيات السياقية والواقعية والذاتية للكلام. .

الهوامش والإحالات

1) الحيوان / الجاحظ تحقيق محمد عبد السلام هارون المجمع العلمي العربي الإسلامي بيروت ط3/ 1969 ص: 281.

2) حول مفهوم النثر الفني عند العرب القدامى : البشير المجدوب / الدار العربية للكتاب طرابلس ط 1/ 1982، ص: 62.

3) البيان والتبيين : الجاحظ تحقيق محمد عبد السلام هارون دار الفكر بيروت ط 4 : 2/ 176.

4) النظريات اللسانية والبلاغية عند العرب: محمد الصغير بناني، ص 70/ 71 دارالحداثة بيروت ط1 ،1986ص: 141.

5) القراءة التفاعلية/ د إدريس بلمليح ،ص 53 دار توبقال للنشر الدار البيضاء المغرب ط/ 1 ، ص: 53.

6) التفكير البلاغي عند العرب / حتى القرن السادس الهجري ص185 / د، حمادي صمود منشورات كلية الآداب، منوبة ط 2 ،1994 ،ص: 165.

7) نفسه، ص: 182.

8) نفسه، ص: 202.

9) الحيوان، 7/ 57.

قصة

أوكـــار الغربـــان

المنصف الحامدي/كاتب، تونس

عند الظهيرة سار الموكب وئيدا ثقيلا . . .

على طول الطريق ومدّ البصر حجارة متناثرة وأشواك مؤذية . . .

تشرئب العيون دامعة إلى النعش . . .

ترفعه أياد مرتعشة . . .

شابّ يشيعه الذهول . . .

يحثون التراب على اللحد . . . يا رحمان . . . يا رحيم . . . وأصوات أخرى . . .

الجميع مطأطئون و أرجل واهنة . . . غبار في المقبرة . . . قتلوه غدرا . . .عثروا عليه ملقى يلفظ آخر الأنفاس . . . في الفجر ودعني . . . قبلني من هنا ومن هنا . . . لم يدرك إبني الثلاثين . . . رموا به بعيدا . . . كان يعد الوثائق و يتهيأ للسفر . . . منذ أيام قليلة فقط أنهى كل شيء . . . يسافر للدراسة في جامعة فرنسية يستكمل آخر المراحل فيحصل بعد سنوات قليلة على الشهادة الكبرى . . .

أناس كثر في فناء بيتهم الواسع يقتعدون كراسيّ من خشب قديم على غير نظام، القرآن يُتلى و يتلهّى عنه الجميع بمصيبة قتل زينة الشباب . . . وجوه واجمة ناصبة تصلى نيران حزن كاوية، الحضور تعجّ صدورهم بالألم والغضب؛ يتوعدون القاتل المجهول ويتحسّسون المُدْياتِ في جيوبهم والسواطير من تحت آباطهم ومعاطفهم السوداء، لم يبق فيهم عقل ولا صبر، مات مـغدورا ولم يمض على نحب والده إلا عامان ولم يبق على سفره إلى باريس إلا يومان، أمّه المسكينة . . . ترثيه حتى سكن عويلها وجفت المآقي . . لم تعد تقوى على النحيب. . . تصرخ ولا صـوت . . . المدينة الباكية تعرج على المأتم الأخرس . . . مصيبة شلت عقول . . يُقـتـل ثم يُحمل فـي العتمة مسافة طويلة ليوارى عن الأعين و لكنّ عين الله لا تغفل . . . لا أثر لأقدام إنسي أو لسيارة أو لحوافر دابة حملته . . لا أثر لطعن أو عيار ناري أو خنق أيضا . . ولكنه مقتول . . . ليس إلاّ الثأر . . . ما الذي سنجنيه من الدموع والكمد ؟ . . .

أسدل الليل ظلمته الكالحة . . ترك المُعزّون الأمّ وحيدة وقد تقلص حجمها إلى النصف تتذكر في حرقة حكاية الرحيل للدراسة وعناق عزيزها وقبل الوداع الحارة. . . ولم يزل القرآن تتلى آياته وهي مستوحشة. . ثم حملتها فاجعتها إلى المقبرة . . . سكون يخترقه عواء كريه. . . ستار من سواد . . . اليدان تخترقان الكفن جاهدتين ثم تتلمسان حواشي القبرالضيق الخانق . . صراخ مكتوم . . . فك الميّت

عقال إصْبَعَيْ ساقيه المقرونين .. لم يستطع أن يتخيل أين هو ولم يستطع أن يتذكر عدا أمّه ... اليدان تدفعان اللحد .. الصوت مخنوق والقلب خَلَعَ نواحيه .. موؤود يثقل من فوقه التراب ويأبى اللحد أن يتزحزح .. الأوصال ترتعد .. سكنت الحركة قليلا ... ماذا تفيده مصارعة الموت؟ .. ارتخى الجسد ... صوت فحيح في القبر ... على جسده العاري ملمس طري .. أفعى عظيمة تمددت فوقه ... لم يُذ َكِرْهُ غيرُ الرعب بالحياة فاستجمع كل قواه وصاح الصيحة الكبرى انشقت لها الأرض فابتلعت الأم فسقطت فوقه فغرزت الأفعى نابيها المسمومين في قلبها تنهشه فنهض من نومه مذعورا يغمره عرق غزير مستعيذا بالله باحثا عن ماء يبتل به الحلق لاهثا يتفقد جسده ... لم يزل حيّا ... وحيد في الغربة يصـــارع الكوابــيــس والفواجع بالليل وبالنهار .. أحكم غلق باب الحجرة يملؤه الفزع .. هدّدوه مرارا فسكن روحَه الخوفُ أن يُقتل .. لم يزل منذ فترة ينتظر في كل لحظة أجله .. لا يضنيه من موته المرقوب غير نكبة أمّه .. يعاند خوفه بريشته .. موهبته في الرسم ألهته عن دراسة الطب ... لا يكف عن التعريض بهم وعن السخرية اللاذعة من رعونتهم في معارضه التشكيلية المتوالية .. كانت رسومه الهازئة تلقى رواجا واسعا .. هم أبناء جلدته القمحية، أبناء وطنه العظيم من دمه ولحمه، يقاومهم بالابداع فيتهدّدوه بالقتـل العمد، بالرّسوم حذر من انتشارهم الفاحش في قلب باريس عاصمة الحرّية والفكر والابداع ونبّه إلى أنّها بهم اليوم أرض خصيبة يُزرعُ فيها الجهل والتخلف والحصادُ أفكار متحجّرة وخراب ...

جلس وقد هدأت نفسه قليلا يستعيد ما استطاع أن يذكره من حلمه المخيف ثم قرّر أن يعجّل بتغيير محلّ سكناه .. ولكنّ الجامعة ستلاقيه و إياهم ولا مفرّ، لن يعجزهم اقتفاء حركته ومعرفة مكان إقامته ... جلس إلى الحاسوب ليكتب ثم تركه إلى ورشته الصغيرة ليرسم : الهرم الأكبر، قلعة صلاح الدين بالمقطم، جامع عقبة، برج إيفل، فاس، اسطنبول، ساعة «البيقبان»، معالم مبعثرة على فضاء اللوحة و فوق كل معلم غراب ينعق ناظرا إلى الوسط حيث البيت المحرم يطير به نحو الأعلى غراب أكبر حجما، رأسه كرؤوس البشر من فوقه صفر مكعب، وله بدل المنقار فم بشفتين متهدلتين، ذلك الغراب الكبير يفتح جناحيه الفاحمين العملاقين شرقا وغربا وبين أنيابه الحادّة حزمة من أوراق نقديّة مرسوم عليها تمثال الحرية المسروق، خطوطها سوداء في لون القطران تتساقط بسخاء ومن الأسفل تحيط بجدران البيت أشباح كأن رؤوسها رؤوس الشياطين ذات شعور كثيفة ارتدت بزات عسكرية وتقلدت باليمنى سيفا وباليسرى تتلقف ما أنزلت السماء وعلى وجوهها نهم وشراسة وغبار في لون الرّماد أمّا اليد الثالثة - وكانت تمتد من مقدمة الرأس فطويلة" أظافرها المغروزة في أستار البيت ... وفي أعلى الرسم ينعزل بحر هائج مزبد يعوم فوقه جهازٌ ضخم للتحكم عن بعد ذو يد طولى توشك أن تغطي البحرَ برمته تنطلق منها جمار في لون الدّم ... وأضاف لغربان اللوحة أرجلَ بشر سداسيّة الأصابع عدا غراب الكعبة التي طلقتها الأرض، وتظهر في الخلفية السوداء أنوارٌ ضئيلة خافتة تلوح كالصّفراء من بين أسلاك مسمارية طويلة لوجه امرأة تشبه أمه وَضِيء برغم الشحوب ودمع العين ... فتح النافذة يتأمل فلق الصبح الباريسي الغض ثم عاد إلى موضعه يحدّق في الرسم فأدرك أنّ المأساة فيه قهرت الملهاة وأن الظلمات تقهر النور وأن الزبد سيذهب جفاء .. خطر له أن يُسَمِّيَهُ «أوكار الغربان»، غادره خوفه الذي شكّل لوحته وسُرّ بما تفتقت عليه ريشته من جنون وانتشت روح الطبيب والفنّان وقرّر أن ينشر رسمه على صفحات الأنترنيت وقاوم فكرة التأجيل لإضافة شيء إلى لوحته ذات العناصر المتداخلة ... لم يمض زمن طويل حتى وصلته التعليقات والتهديدات ... لم يأبه بها ولكنه لم يعد يغادر حجرته المحصّنة بدعوات أمه و كانت نوماته عميقة لا أضغاث فيها...

عند ظهيرة سار، موكب ثقيل.. طريق طويلة ذات أوحال لم تطلع عليها شمس نهار... تشرئبّ عيون ذاهلة إلى نعش... ترفعه أياد مرتعشة... شابّ تشيعه مخاوف... وأياد أخرى معقودة إلى الخلف... صلتّوا عليه صلاة الجنازة ككل مسلم... ودعوا له بالرّحمة ككلّ مسلم ...

يحثون ترابا على لحد ... يا رحمان ... يا رحيم ... وأصوات متوجّعة ...

قرأوا على قبره الفاتحة كما تقرأ على كل مسلم ...

الجميع مطأطئون و أرجل مثقلة ... مياه راكدة في وسط المقبرة ... صدور يجثم عليها الموت .. عثروا عليه ملقى بحجرته يلفظ آخر الأنفاس، في قلب باريس مدينة الحرّية والإبداع والأنوار يُزهق العلم والفنّ ... دمه المسفوك شاهد على الكذبة الكبيرة ... لا أحد يستطيع أن يعرف قاتله .. هو وحده يعلم ... والله كذلك يعلم ..

لم تفهم الأم لماذا يُطعن فلذة الكبد في ظهره كما لم يفهم أحد ... قتلوه و أضرموا النار في مرسمه ونهبوا حاسوبه وعبثوا بصورة أمه مؤنسته في الوحدة ... لا تصدّق أنه عاد إليها في صندوق من خشب مطعونا مشوّه الملامح وأنها لن تفرح بلقائه وشهادته الكبرى و عرسه ... و أبت أن تهجر المقبرة أياما لا تحصى ولكنّ اللحد لا يتزحزح ...



بيت الأصـوات

إلهام عبد الكريم / كاتبة، العراق

تناهى إلى سمعي ذلك الأنين الموجع الذي يعقبه بكاء وعويل، يحدث ذلك في كل ليلة أضع فيها رأسي على مخدتي، وإذ تأخذني تلك الغفوة الساحرة إلى أعماق النوم، أنتفض ويرتعش جسدي كله ولا أعود قادرة على السيطرة عليه إلا بعد مضي وقت طويل، وحين أهدأ يتضح الصوت جليا، ويغادرني أي شك في أنّ ما أسمعه محض وهم، بل هو حقيقة مؤكدة صار عليّ كشف لغزها.

وفي الواقع أنني كنت، وفي كل مرة أسمع فيها هذا الصراخ الذي يكاد يذيب روحي، أعتصم بسريري وألوذ بأغطيتي، أشدها إليّ أو أشد بجسمي إليها كخائف من عاصفة ستقتلعه من جذوره وتطوح به، فتروح تلك المخاوف والهواجس تمزقني وتلعب بي ما شاء لها اللعب فالأمرغريب غامض ولم يسعفني من في البيت على حل لغزه، إذ ببساطة لا أحد غيري يسمعه!.

يوما بعد آخر يتأكد لي أنّ الصوت صوتان، أحدهما لإمرأة والآخر لرجل، ويحدث أن يتزامن الصوتان في عويل متقطع ونداءات يائسة تنتهي بصمت مفزع، وبعد حين يعاود أحدهما إطلاق ندائه الذي يعقبه بكاء حزين.. حزين جدا ..جدا ..

آمنت بمرور الوقت أنّ الصوت الذي يطرق سمعي دون هوادة، إنّما هو رسالة موجهة إلي شخصيا، وأنّ صاحبي الصوت وجدا لدي ما يمكن أن ينهي عذاباتهما السرمدية، لذا صرت أتتبع صدى الصوت المخزون في مسامعي ودواخلي وأبدأ البحث في أي اتجاه أو مكان يقودني إليه .

آلت جهودي كلها إلى الفشل، فسياحاتي النهارية لم تأخذني إلاّ في مسارب وهمية حيث لا دليل مقنع أو يقين .

أخبرني أصحابي قصصا غريبة عن عوالم خفية تتحرك بيننا ولا تظهر لنا شيئا، أو ترسل إشاراتها لقلة قليلة من الناس، وعلى ما يبدو أنني واحدة من أولئك المختارين، وبالتأكيد لم يسعدني هذا الإختيار، بل أبعد النوم عن عيني تماما، وصرت أقضي ليلي مسترجعة غرائب القصص، ملصقة أذني بالحائط أتسقط ما أختزنه من أصوات بحسب نظرية بعضهم، دون أن أسمع شيئا. وأعود لأسقط في براثن القشعريرة التي تبعثها في جسدي حكايات الأرواح المعذبة التي تواصل الصراخ إلى يوم يبعثون، طالبة الرحمة من خالقها.

يخطر ببالي أحيانا أن هناك من يعاني من الأمراض النفسية، رجل مازوكي وامرأة سادية مثلا، لا يسقط السوط من يديهما، أحدهما يضرب والآخر يستمتع شاعرا بسعادة مَرَضية. ينتابني القرف حقا وأنا افكر

في مثل هذه الإحتمالات فأتجاوز ما أفكر به، لكن الأصوات تحاصرني من كل جانب لتفتح مخيلتي على اتجاهات لم يسبق لي أن عرفتها، فهذه الحكايات تبعث على الرهبة بفعل سريتها ولا ملموسيتها أو لكونها غير مرئية، إلا أنها وتحت أية تسمية كانت، لا تفعل بي ما تفعله الحكايات الواقعية المرة عن المعذبين في الزنزانات وأقبية السجون الباردة وما يلاقونه من صنوف تعذيب لا يحتمل على أيدي جلاديهم، وأعترف أن خيالي يصاب بالعقم ويقصر عن تصور مثل هذه الأشياء، إلاّ أنّها هي الأكثر واقعية والأقرب إلى التصديق ما دام بطلها هو الإنسان : معذِبا او معذَّبا.

وطّنت نفسي على قبول هذه الحقيقة، وصنّفت الصوتين اللذين أسمعهما تحت هذا العنوان المؤلم : «المعذبون في أقبية السجون».

وهكذا صار للحكاية بُعد ملموس لأنها قضية اثنين : امرأة، ورجل، قابعان في زنزانة تقع في مكان مجهول «غالبا تحت الأرض» يقوم بتعذيبهما ليلا سجانون لا يملكون من الإنسانية شيئا.

بتعاقب الليالي وثبات وتيرة الصوتين وإصرارهما على التعبير عن عذاباتهما، داخلني إحساس أن حكايتهما لا صلة لها بحكايات السجون والتعذيب، إنها شيء آخر لم أجد له بابا يفضي إلى أي نوع من التفاصيل التي تتيح لي إمكانية تصنيفها. إن هذه الأبواب مغلقة تماما لا تستوعب هذه الحكاية ما دمت لا أعرف شيئا مهما تضاءل حجمه عنها. قادني تفكيري المثقل بالهموم، ولياليّ المسهدة المتشبعة بسمفونية العذاب المجهول، إلى التفكير بالأمر بصورة مغايرة. فما دمت لا أسمع هذا الأنين نهارا، سأبحث إذن عن مصدره ليلا !.

تحاملت على نفسي وأمسكت بلجام خوفي وقلت لنفسي (خوف ساعة ولا خوف كل ساعة)!

وهكذا ركبت شجاعتي المؤقتة وغادرت البيت تاركة الباب مواربا، ظنّا مني أنني إن أغلقته، فلن يكون بإمكاني الدخول ثانية !.

سرت بلا هدى، دون وعي ربما، لا يقودني غير صوت متحشرج من تعب يبدو أنّه سيميت صاحبه عما قريب، ذلك هو صوت الرجل، بينما يتساوق معه أنين المرأة صعودا ونزولا.

كان صوتها شرسا تارة، واهيا أخرى كمواء قط منبوذ.

لن يكون بإمكاني إيضاح الكيفية ولا الوقت الذي استغرقته، غير أنني صرت على مقربة من مصدر الصوت. سرت دون أن أشعر بما تدوسه قدماي ووجدتني أبصر طريقي، إلاّ أنّني في الواقع لم أر شيئا، وبدا لي الأمر شبه غيبي أو ضربا من خيال أو ربما ما بعد الخيال !.

كان بيتهما بلا أبواب أو شبابيك تخفي ما خلفها من حياة أو أسرار. دخلت دون استئذان، وقفت في منتصف الصالة في النقطة التي تتوسط المسافة بينهما، ورأيت، وكأنني أرى !، أن المرأة جالسة في الزاوية القصية من الغرفة مترامية الأطراف، والرجل يقابلها عند الزاوية القريبة من المدخل.

أذهلني منظر المرأة، كانت فانية بالية الملابس، هيكلها العظمي منكشف تماما وشعرها الرمادي الأشعث تناثر حول وجهها فبدت كممسوسة.

فكرت : أن هذه المرأة ميتة منذ زمن بعيد، ووجدت تفسيرا لإنبعاث صوتها ليلا واختفائه نهارا.. إنّها جالسة على حافة قبرها، وما تلبث أن تعود إليه عند طلوع الشمس وتغادره مع غروبها. إذن أنا في ضيافة روح لا جسد ! وهنا دوّم السؤال : لماذا ؟ وتبعه كيف ومتى واين، وأي أداة من أدوات الإستفهام التي أعرفها، وبالطبع ظلت كلها معلقة بلا جواب.

تركت المرأة واستدرت مستطلعة أمر شريكها في هذه اللوحة الغرائبية ،فوجدت هيكلا ثانيا إلا أنّه بدون ساقين، حيث لاح لي أنهما بترا عند مفصل الركبتين.

شعر الهيكلان بوجودي. مدت المرأة يديها محاولة

الإمساك بي، وإذ صارت بمواجهتي، أدركت أنها عمياء لا ترى، حيث لاح لي فراغ محجريها دون لبس أو تضليل.

مضى وقت ليس بالقصير قبل أن يتأكد إحساسي.. لقد توقف الصراخ، وسكت العويل وهدأ الإثنان وكأنهما في حالة انتظار برزخية.

هل انتهت القصة؟ أكلّ ما كانا بحاجة إليه هو محض وجود إنساني يكسر الفراغ بين مثويهما؟ لقد كان فعل الصراخ إذن محاولة يائسة من قبلهما لسماع صوت، أي صوت، لا يهم لمن، حتى لو كان صوتيهما.

قررت المغادرة، فوجودي هنا لم يعطني الشيء الكثير مما كنت أريد معرفته، ووجدت أن كل ما علي فعله، تأمين قبرين لائقين لهما، ربما هذا هو بالضبط ما أراداه مني!

سأعود إلى بيتي كي أرمي نفسي في فراشي. تمنيت أن أنام نوما عميقا يعوضني سهد الليالي الماضيات، وما أن تخطيت العتبة الفاصلة بين الصالة وباحة الدار حتى عاد ذلك الصراخ وتوالت الولولات التي وشت بأكباد منفطرة وأرواح مشتعلة، ودبت حركة فوضوية، سمعت من خلالها ضروبا مختلفة من أصوات دلت على شكل الحركة ونوعها: حبو وزحف، وركض وتخبط.. كانا كحيوانين جريحين يلوذ أحدهما بالآخر دون وجود أدنى إمكانية للقائهما، أما المفاجأة فقد كمنت في تلك النداءات الشجية التي تواصلت بينهما ولم يكن يصلني منها شيء في البيت بعدما طغت عليها أصوات بكائهما وعويلهما وصراخهما.

كان يناديها (خيتي) لا تغادري مكانك أنت لا تستطيعين رؤية ما أمامك.. أخاف أن ينالك أذى أنا سأحاول الوصول إليك. انتظري!

وكانت تجيبه: لا (خوية) أنت عاجز عن المشي، وليس معك عصا تتوكأ عليها وتعينك على النهوض من الأرض. ابق في مكانك وأنا سأصل إليك، صدقني أن تكون أعمى العينين، يكون لك قلب يرى، ولكن إن لم تكن بساقين فكيف ستمشي؟!

فاض الحديث بينهما، ومشاعرهما المتدفقة لا يقطع سيلها غير نوبة من عويل يهيجها أمل وأخرى تلوذ برجاء.

كانا يتبادلان المواقف الحانية بتراتب سلم موسيقي ليبددا الغربة المميتة ويطويان آلاف الكيلومترات من العد المتكثف في بضعة أمتار تفصل بينهما وكأنهما في رحلة تذكرتها ذهابا وإيابا لا تتوقف هنا ولا تستقر هناك.

بدأ الظلام ينحسر وتباشير الفجر لاحت في الأفق المعتم، خفت صوتاهما وما برحا أن تلاشيا بشكل تام.

لم أشعر بمضي الوقت، ولا فكرة لدي، كيف احتملت الظلمة والبرد والحكاية التي جرت على مرمى من سمعي وبصري، فقد كنت مشدودة إليهما، تنفست خوفهما وعرفت شعورهما بالموت والغربة مع أنّهما لم يغادرا بيتهما.

حين أطل نهار ذلك اليوم الغريب، كنت لمّا أزل في بيت الأصوات لعل ضوء الشمس يخبرني عما خبأه الظلام. فوجدت أنّني كنت أقف على أطلال بيت دمرته واحدة من الغارات الأميركية الماضية.

صارت لياليَّ تمضي بصمت حزين!. لقد افتقدت الصوتين بكل عذاباتهما، بل افتقدت صاحبيهما، وكنت أتمنى أن أسمع حكايتهما منهما، إلا أنّ الحقيقة التي صار علي أن أتقبلها، فهي أن لحظة معرفتي بالحكاية، هي اللحظة نفسها، التي لم أعد أسمع فيها صوتهما ثانية...!

ما اسمك يا صابر

بحري العرفاوي/شاعر، تونس

ما اسمُك يا صابرْ؟
هل تعرفُ نفسكَ حقا
هل تذكرُ إسمكَ أم أنت تكابرْ؟
إسمك عنوانٌ
إسمك نبضٌ وزمانٌ
إسمك ذاكرةٌ ودفاترْ
إسمُكَ رغشة أمك يا صابرْ

....

أعرف أنك من تونسَ
لكن
هل عندك رقمُ جوازٍ...
لتعودَ وتسافرْ؟
من منكمْ صابرْ
عفوًا
من منكم لا يُدْعَى في الغرْبةِ صابرْ؟!
من منكم لم يترك إسمهُ
في غصّة أهله ويُهاجرْ؟!
من منكمْ
لم تدمعْ عيناهُ مراتٍ؟
من منكم لم يكتب بالحزن دفاترْ؟

....

ما اسمُك يا صابرْ؟
ما اسمُ صَبَاحَاتكَ في الغربةِ
ما اسْمُ الغرْبةِ... ما اسْمُ دُموعكَ تتهامرْ؟
إذ تصحو
تحسبُ أنكَ في وطنٍ
آهٍ... آهٍ.. هذا رمادُ العُمرِ في الغربة يتناثرْ !!

....

صابرْ..........
ما اسْمُك يا صابرْ ؟

هل تشعُرُ أنك أنت ؟
أنك مملوءٌ... مسكونٌ ومُسافرْ؟
هل عندك في "الغربِ" جناحانِ... وأظافرْ ؟
هل عندك في "الغربِ" وفي "الشرقِ"
وفي نومك حتى....
هل عندك "أمٌّ" تفرك طينك حُبّا وتحاذرْ ؟
أمّك .. أمّك ..أمّكَ.. تهتفُ بالشوق وتجاهرْ
أمّك يا صابرْ
تفرك كل صباح ... عينيها
تتأملُ صورتك الأولى...
هل تذكرُ صورتكِ الأولى
هل تذكرُ لوح الكُتاب
هل تذكرُ ريشة حِبْرِكَ
هل تذكرُ صوْت وخطّ مُعلمك يا صابرْ ؟
وعصـــــــــاهُ!!
وبقايا طباشير....
ونشيدا... وحروفا ورُسوما..... ودفاترْ؟

3

هل تذكرُ ألعابَك ..أترابَك ..أفكارًا ومشاعرْ؟
صوْتَ الجارِ
وبابَ الـدّارِ
وروائحَ وطعُومًا شتى... وخمائرْ
وصهيلَ خيولٍ
وغبارًا... وعراكًا ...وحراكًا..... وتشاجرْ؟

تذكرُ
تذكرُ
تذكرُ...أنك كنت صغيرًا وشجاعًا وتغامرْ
تذكرُ أنك كنت ترتلُ آياتٍ...
كنت تغالبُ شهوتكَ ... تصبرُ وتصابرْ
تذكرُ أهلا وأحِبّهْ
يأتونكَ في النزلةِ والحُمّى
يأتونك في الفرْحةِ ..في الحُزنِ وفي الهِمّهْ
يأتونك يا صابرْ
ويُحبّون حديثك... وحديث الساعة وبشائرْ
والساعة في الأهل صفاءٌ ودُعاءٌ وسرائرْ

....

ما اسمُك يا صابرْ؟!
ما اسمُ الغربةِ في غير التربةِ ما اسمُ الوجع الثائرْ؟
ما اسمُ أناسِكَ وطعامِك ولباسِك؟
ما اسمُ رئيسك؟
ما اسمُ رئيسك؟
ما اسمُ الدولةِ من غير جوازْ!! ما اسمُ الوطن النافرْ!!

....

4

وطنيّ أنتَ
وطنيٌّ وأبيٌّ ووفيٌّ ومُجاهرْ

خدعتكَ "العَجَلة"

خدعتك "الردّة" ... وخطابُ ماكرْ!!

خدعُوكَ

غدروا وجهكَ...باعُوكَ

شهدَ البائعُ والخائنُ والتاجرْ

شهدَ الخائف والراجف والسّاكرْ

شهد الكاتبُ والخاطب والناثرْ

شهدوا...شهدوا.........في الظلمةِ

.... في وادٍ ماكرْ

وتنادوا

وتداعوا لمؤامرةٍ كبرى

لمؤامرةٍ أخرى

لمؤامرةٍ أكبرَ من قلبكَ من صبركَ يا صابرْ

....

لليل جفونٌ وستائرْ

لليل عيونٌ وعساكرْ

لكنك تحلمُ بالعودة يا صابرْ

وتقاومُ ضعفك وتكابرْ

ضعفَ حنينك ودبيب الوطن في دمّكَ هادِرْ

وطني

وطني

تحلفُ إنكَ مظلومٌ

إنكَ مهمومٌ... بالشوقِ وبالدولةِ ... والآخرْ!!

يا الآخرُ!

يا الآخرُ!

يا الآخرْ !

لست الدولةَ، لست الأمة، لست الشعبَ

5

ولست القدرَ القاهرْ

يا الآخرُ.. يا الآخرُ... يا الآخرْ

هل أستأذنك في العودةِ ؟ هل أسألُ عن وطني

سُيّاحًا ورياحًا ودوائرْ؟

هلْ أنسى؟

هلْ أشطبُ خارطةً؟

هلْ أمحو تاريخا ؟

هلْ أقفلُ قلبي ...أخنق حُبي ... أتشرّدُ وأقامرْ؟!

يا الآخرُ

يا الآخرُ

يا الآخرْ

هلْ كانَ الوطنُ أرحبَ؟

هلْ كنتَ سعيدًا... بدُموعٍ وجراحٍ وتآمُرْ ؟

هلْ كانَ الوطنُ أكبرَ ؟

هل تكبرُ يا وطني.... إذ أصغرُ

أوْ أني أتصاغرْ ؟

....

إسْمُك يا صابرُ ماءٌ

إسْمُكَ شوقٌ ونداءٌ

إسْمُك أسماءٌ ..ألقابٌ شتى

إسمك أطلالٌ

وجبالٌ

وتلالٌ

إسمك أطفالٌ

وخيالٌ

وجمالٌ

إسْمُك أسْمى وسماؤك في تونس أسمى يا صابرْ

6

خذلتك "العَجَلهْ"

خذلوكَ

لوْ أنك - يا صابرُ- آهٍ لوْ أنكَ.. لوْ أنكَ...

"لوْ" هذه تفتحُ بابًا وشياطين... أعرفُ لكنْ...

لوْ أنك... لوْ أنكَ.............................

آهٍ يا صابرُ عشرون من عُمُر الدّولةِ من ماء الرّوحِ

ومن دفء الشمس ..وفصُولٍ وحقولٍ وذخائرْ

أنت ذخيرةُ تاريخْ

أنتَ ....

وأنت........

وأنتَ.........

وأنتَ ....

وكمْ جيلا ينزفهُ الطينُ كما المرجل تأكلهُ النارْ

ولا يثأرْ!!

صابرْ:

- أدركُ أن الأسئلة أولى؟

- أدركُ أن سؤالك عن وطنٍ كان يُمهّدُ للعودةِ ويُحاذرْ

- أدركُ أنك مشتاقٌ ... أنك توّاقٌ ....لكنك مازلت تكابرْ

- أدركُ أن دماءك تركضُ في تونسَ.... .وفؤادك طائرْ

- أدركُ أن الرّيح تهبّ برائحة الأهلِ..... تقضّ مشاعرْ

- أدركُ أن العاصفة شوقٌ يتقدّمُ نحوَ الأوطانِ يتجاسرْ

- أدركُ أن الرّعدَ خطابُ الرّوحِ إذا غضِبتْ:

يا صابرْ

....

العودة نصرٌ

العودةُ عُرْسٌ ونهارٌ ...أنهارٌ وضفائرْ

تونسُ حبلى

تونسُ شوقٌ ووعودٌ وبشائرْ

تونسُ للكلّ فراشٌ وغطاءٌ وستائرْ

كتبت القصيدة في ماي 2008 بمناسبة المؤتمر الأول للجمعية الدولية للمهجرين بفرنسا وحين منعت من السفر أرسلتها للإخوة هناك لتنوب عني . . . صابر هو ترميز لكل المهجرين أختزلهم في الصديق العزيز صابر التونسي الذي كان يُداوم على محاورتي من مهجره بألمانيا وكنت أجد من خلاله الحالة العامة لكل رفاقه في المهجر.

فقط لو.. المعراج

عبد المنعم رمضان/شاعر، مصر

ماذا تفعل إذا ارتقيت الجبل ذات مساء

و لم تجد فوقه سماء

لم تجد فوقه سوى نجمتين تهربان

وثالثة تراقبهما

أنصت إلى صوت الهروب

لعلّك تفطن إلى صوتك

و تفطن إلى أصوات نسائك الحالمات

المرأة التي كانت تجلس وحدها

عند سفح الجبل

التي نظرت إليك في أثناء صعودك

التي أعطتك برتقالة و عصا

التي قالت لك:

خذني معك في المرّة القادمة

المرأة هذه تجلس الآن عند سفح الجبل الآخر

تحلم أن يمرّ أمامها ظلّ لا تعرفه.

تحلم

أن تخلع جونلتها و غطاء شعرها

و تستلقي على ظهرها

كأنها خادمة في معبد

و إذا سألها أحدهم:

ماذا تحت إلبتيك ؟

قالت: الأناشيد

و إذا سألها أحدهم

لماذا لا ترقصين ؟

قالت: أنتظر الرّاعي

ماذا تفعل إذا ارتقيت الجبل ذات مساء

ولمر تجد فوقه سماء
و لمر تجد فوقه سوى هذه المرأة
بغير جونلة
و بغير غطاء رأس
لا بدّ أنك ستفكّر في امرأة تشبهها
امرأة عرفتها ذات زمن سحيق
كانت تكتب رسائلها
بالرّمل
و الحبر
و شظايا الزّجاج
كانت في غرفتها تضع اليشمك
على وجهها
و تخلعه لمّا تخرج
لمر تندمر في حياتك مثل ذلك النّدمر
الّذي لا يفارقك
لأنّك زعمت لنفسك أنك فارس نبيل
وركبت حصانا وهميّا
و أمسكت بسيف وهميّ
وقلت لها :
كنت أتمنّى أن أحبّك

لكنّني أحبّ نفسي
فنظرت إلى عينيك ، و أطالت النّظر
حتّى إذا استسلمت ذات ظهيرة
و بلعت ريقها
و رفعت غطاء بئرها
و قالت لك :
اشرب
فحاولت
لكنّ فمك كان معتما
قالت لك :
استخدمر الدلو الّذي تخفيه
فاستخرجته من مكانه
وفي حضنه سيرة الملك الضليل
و فوق رأسه علمر أحمر
مزدان بمطرقة و سندان
و إذا سألتها عن غيمة بيضاء
كانت ملفوفة في منديل أحمر
ابتسمت و قالت : المعراج
المعـراج

مكتبـة الحيـاة الثّقافيّـة

عبد الرحمن مجيد الربيعي

عن العشق والثّـورة لخـالد الكريشي (تونس)

صدر للأديب والمحامي خالد الكريشي كتاب بعنوان «عن العشق والثّورة - أحاديث ما قبل جانفي 2011» وقد كتب له التقديم الدكتور محمّد المنصف المرزوقي رئيس الجمهورية التونسية.

كما يتقدّم بشكر خاص إلى كلّ من الدّكتور مصطفى بن جعفر (مدير جريدة مواطنون) وأحمد نجيب الشّابي (مدير جريدة الموقف) ومهدي الغربي (مدير موقع تونس نيوز) وذلك (لتفضّلهم بنشر ما كتبت في سنوات الجمر).

والأستاذ الكريشي ناشط سياسي وحقوقي وأديب يكتب المقالة والقصّة القصيرة وقد سبق لمجلّة «الحياة الثقافية "أن نشرت إحدى قصصه وفي (سنوات الجمر) أيضا".

يضع الكريشي صورته وهو يحمل لافتة تقول: "بن علي دقاج" وهو يقف في «باب بنات» يوم 28 ديسمبر 2010 أي قبل هروب بن علي.

ونرى المؤلّف معنيا بوضع مداخل لمقالات كتابه هي أقوال لأسماء مثل عصمت سيف الدّولة المفكر القومي المعروف إذ لا ننسى أن الكريشي "ناصري" الانتماء.

كما أنّ في الكتاب مقالات تناقش وضع المحاماة في تونس مثل «دعم مرشّح التجمع تخريب لقطاع المحاماة» وقد نشر هذا المقال في أوج سطوة حزب التّجمع عام 2004 في جريدة الموقف التونسية (24 أكتوبر).

وزع المؤلّف كتابه على أربعة أجزاء: الأوّل (حديث في الحرية) والثاني (حديث في العروبة) والثالث (حديث في المحاماة وقد سماه: الحديث الأخير) وفيه يروي (هكذا عشت يوم 14 جانفي)

يعيش المؤلّف الهمّ العربي موزعا على خارطة الوطن العربي فعن عراق بعد احتلاله له مقال تحت عنوان (من أجل تحرير العراق ودعم المقاومة) وعن فلسطين (حين يصبح التعامل مع العدو الصّهيوني في تونس وجهة نظر) و(مستقبل القضية الفلسطينية بعد العدوان الصهيوني على غزّة) و(انتهاك حقوق الأسرى في سجون العدو الصهيوني).

وفي الكتاب مقال عنوانه (محمد شكري - وهو الكاتب المغربي المعروف - والسياسة: هل كان الرّجل ناصريا).

كتاب ممتلئ بالمواقف الشجاعة التي تهم الشأن التونسي والشّأن العربي للكاتب، كان فيها شجاعا

«متصدّيا» وقد كتبها في مواجهة النظام المقبور يوم كان في أكثر مراحله شراسة.

يقع الكتاب في 224 صفحة من القطع الكبير – سنة النشر 2012. طبع في مطبعة STAG تونس.

«المرّ والصّبر»
لإبراهيم درغوثي (تونس)

بين آخر إصدارات القاص والرّوائي التونسي إبراهيم درغوثي مجموعة من القصص القصيرة جدّا عنوانها «الصبر والمر» وقد ذكر على الغلاف الأوّل اسم الناقد د. أحمد السماوي كاتبا لمقدّمة المجموعة لكنّنا وجدنا أن ما كتبه قد نشر في مؤخّرتها لا سيما وأنّ ما كتبه د. السماوي كان أقرب إلى الدراسة المستفيضة عن القصّة القصيرة جدّا وقد جاءت تحت عنوان «عندما يكون التكثيف سببا في التسآل» وقد تمدّدت على ثلاثين صفحة من الكتاب الذي جاء في 86 صفحة.

قلنا إن السماوي قدم دراسة وافية واستعان وراجع آراء عدد من النقاد الآخرين مثل د. صبري حافظ (مصر) وجاسم الحسين (سوريا) وغيرهما. لكننا أكدنا مرارا أن القصة القصيرة جدا ليست وليدا جديدا بل هي اشتغال موجود، وهناك كتّاب عراقيون عنوا بها وقد وضعوا مصطلح (قصّة قصيرة جدّا) على أغلفة كتبهم المبكّرة التي صدرت في ستينات وسبعينات القرن الماضي وعلى رأسهم إبراهيم أحمد وإلى حدّ ما خالد حبيب الراوي. وتتوفر مدوّنة القصّة المراقبة القصيرة على عدد وافر منها وقد عثر الناقد باسم عبد الحميد حمودي في إحدى الجرائد التي كانت تصدر في مدينة الموصل في أواسط ثلاثينات القرن الماضي نصوصا جنسها كاتبها بأنّها (قصص قصيرة جدا) وهذا ما فعلناه في مجموعتينا «السومري» و«امرأة من هنا ورجل من هناك» حيث ألحقنا بقصص هاتين المجموعتين ما عنوناه بـ «قصص قصيرة جدّا» وهناك تجربة مبكّرة جميلة للطيب صالح نشرها في مجلّة «أصوات» التي كان يصدرها من لندن المستعرب البريطاني دنيس جونون ديفيز وقد أطلق صالح على قصصه القصيرة جدّا عنوان «مقدّمات».

وإذا أردنا أن نقلب المدونة العربية لوجدنا نماذج كثيرة ولكنّ يبدو لي أنّه في السنوات الأخيرة وتزامنا مع انتشار قصيدة النثر ظهر كتّاب عنوا بشكل خاص بهذه التجربة في العراق والمغرب ومصر وبعض بلدان الخليج العربي، وهناك مجلّة يصدرها عدد من القصاصين العراقيين الشبان تعنى بالقصّة القصيرة جدّا ولا أدري إن كانت الكترونية أم ورقية.

وعنده يقدّم كاتب مثل إبراهيم درغوثي وهو صاحب منجز معتبر كتابة القصّة القصيرة جدّا فإنّ تجربتها لا بدّ وأن تكون قد استهوته، وأكثر من هذا لا بدّ أنّه أحسّ بقربه منها وقربها منه. وأنّها منفذ لاحتضان تجارب مختلفة أحبّ أن يشتغل عليها. وكلّ هذا ربما كان وليد حاجة منه لاحتضان تجارب سردية خاصّة.

وتجارب درغوثي التي ضمها الكتاب تذهب إلى أعلى قدر من التكثيف حتى نجد معظم القصص في أقلّ من نصف صفحة وفي تقديرنا أن النص كلما قصر ازداد صعوبة، لنقرأ نص (الكرسي) كاملا:

(عرفته خجولا لا يجرؤ على جرح وردة

مستقيما كغصن البان

لطيفا كأحسن الظرفاء

ودودا كأعزّ الأحباب

صادقا كنبيّ

رحيما كاله

ثمّ جلس على الكرسي الوثير)

ولنا أن نقترح ماذا لو استبدل (ثم) في السطر الأخير بكلمة (حتّى)؟

جاء الكتاب في 90 صفحة من القطع المتوسط – طبع. بمطابع الشركة التونسية لاف – سنة الطبع 2011.

«الملهمات»
رواية لفاتحة مرشيد (المغرب)

يبدو أن الكاتبة المغربية (طبيبة الأطفال أيضا) فاتحة مرشيد لم تكتب الرواية بنزوة كتابة عمل روائي واحد وهو ما "يقترفه" بعض الشعراء. بل كتبتها لتتواصل فيها ضمن مراوحة ما بين الشعر(الذي كانت بدايتها الأدبية به) والرواية التي بين أيدينا العمل الروائي الثالث فيها المعنون "الملهمات".

وتجعل فاتحة مرشيد قارئ إبداعها الأدبي لا يعرف ان كان سينحاز للشاعرة أم للروائية إذ أنها لم تكتب هذين الجنسين الأدبيين إلا لتبدع فيها معا (حازت على جائزة الشعر المغربي) التي تمنحها وزارة الثقافة كل عام لأبرز عمل شعري مغربي وتوزع ضمن فعاليات المعرض السنوي المغربي للكتاب.

إن قارئ روايات فاتحة مرشيد وقد سبق لنا تقديم عمليها بعضها بعضها تأخذه الانسيابية العالمية في لغتها المقترنة بشعرية لا تسلب من الرواية أهمية الأفعال التي تقدم عليها شخصياتها وكذلك الحوارات المختزلة الدالة.

وفاتحة مرشيد منشغلة بداخل الإنسان وانشغالاته العاطفية - خاصة الفنان - وهي بهذا تحاول أن تدير أحداث رواياتها بأقل عدد ممكن من الشخصيات وغالبا ما تكون هذه الشخصيات من الفنانين والأدباء ولا أحد يعرفها أو يشاركها عالمها إلا صديقه الروائي .هذا عن بطل الرواية صاحب دار النشر.

حيث يتعرض لحادث بسيارته وكانت معه إحدى عشيقاته التي تفارق الحياة. أما هو فيظلّ في حالة "كوما" لا يفيق منها، وتبدأ الرواية بزوجته وهي تخاطبه (هل نتذكر هنا رواية إيزبيل الليندي مع ابنتها الغائبة عن الوعي ؟) لا أدري.

لكن ما هو أجمل في الرواية التفاصيل، وعالم الفنانين في لهوهم وخياناتهم وأحلامهم ومعنى المرأة في حياتهم.

أمينة زوجة الناشر تعيش حماتها في بيتها وهي امرأة تعاني من الخرف المبكّر بحيث لا تدري.

وفي عملها الجديد هذا ما "الملهمات" إلا أولئك النسوة اللواتي لا يستطيع بطل روايتها الروائي أن يكتب إلا بعد فعل الحب مع "ملهمات" يستبدلهنّ لتظلّ شعلة الإلهام وقادة.

ويرتبط هذا الروائي بعلاقة خاصّة مع ناشره المؤمن به وبإبداعه والذي كان دائما يستحثّه على الكتابة لأنّ القراء يقدمون على قراءة أعماله وينتظرون جديده.

الروائي "يترمّل" بعد وفاة زوجته التي لم يتزوّجها إلا لأن علاقته بها كانت مثمرة إبداعيا.

أما الناشر فكان متزوّجا لكن له عالمه النسائي أيضا. ولديه شقة مموّهة يدخلها من شاء من باب سرّي.

تصف الكاتبة هذا الناشر واسمه عمر ولعله من نوعية متفرّدة بين الناشرين بقولها : (لم يكن عمر كاتبا كان حاضنا للكتب والكتّاب، كان صديقهم وناشر أعمالهم يتذوّق الشعر الذي يكتبه الشعراء ويعيش القصص التي يخطها القاصون، ويتماهى مع أشخاص الروايات، ناشر من طينة خاصّة).

وكان عمر هذا قد قدم لصديقه الروائي إدريس نصيحة في بداية تعارفهما مما ورد فيها : (تلزمك روح فوضوية ،باطنية أكثر تخرج العمل من تلقائيته وطريقه التقليدي).

لكن الروائي إدريس يقرّ مع نفسه : (أنا صنيع كلّ النساء اللواتي عبرن حياتي).

ويقرّ أيضا : (فكلّ كتاب عندي مقرون بامرأة، كلّ فرحة عندي مقرونة بامرأة، وكلّ انكسار كذلك).

ويصف ما يكتبه النقاد عن أعماله بأنّه (كمن يكتب عن مسرحية معروضة على الخشبة جاهلين ما يجري في الكواليس).

لذا كان قراره بأن تكون روايته التي وضع حزمة

الورق أمامه ليبدأ كتابتها مختلفة لأنّه قرر أن (يرفع الستارة الخلفية وأهديكم العرض الحقيقي).

ولم يقرر هذا إلا بعد أن أخذته السنوات بعيدا وأحس بزحفها عليه، ورفيق عمره وصديق لياليه غائب عن الوعي ممدّد في غرفة العناية المركّزة في مصحّة ما.

عمر لم يصح من غيبوبته ويأخذه الموت. وإدريس الذي فجع بما جرى لصاحبه قرر أن يختفي، ولم يترك عنوانا، ولم يذهب قبل هذا ليعزّي كما لم يعزّيه أحد.

ترك رواية مخطوطة لأمينة التي تسلمت دار النشر "مرايا" لتدير العجلة من جديد.

توقفت أمينة أمام تقديم إدريس لروايته التي جاءت على شكل رسالة لقرائه وفيها يقول : (إن كنتم من المعجبين بكاتب ناجح وتحبّون إبداعه وتنتظرون بشغف إصداراته الجديدة فلا تحاولوا التقرب منه ولا التعرّف إليه شخصيا لأنّ النتيجة الحتمية هي إصابتكم بالخيبة. لماذا ؟ لسبب بسيط جدّا هو أنّكم ستصدمون بواقع بديهي منعتكم الهالة التي وضعوها على رأس الكاتب من إدراكه هو كونه إنسانا فقط إنسانا مثلكم).

و لكنّ هذا ليس صحيحا دائما إلاّ بالنسبة لحالة إدريس وليس بالنسبة لآخرين غيره، فذلك المثل العربي القديم (اسمع بالمعيدي خير من أن تراه) لا ينطبق على الجميع بل على حالات خاصة فقط.

هذه الرواية تقرأ بالتذاذ، مكتفية بموضوعها وعالمها وحواراتها وأبطالها، رغم كلّ فجائعهم يظلّون في الذاكرة (حتّى إدريس يخضع لعملية استئصال البروستات فتتوقف علاقته بالمرأة، وهذا يعني توقفه على الكتابة بعد روايته الأخيرة التي بدأت أمينة بقراءتها مخطوطة.

قام بنشر هذه الرواية المركز الثقافي العربي (بيروت - الدار البيضاء) 2011 في 200 صفحة.

«المهاجر»
للقصصي الرائد : زين العابدين السنوسي
إعداد وتقديم : محمد الهادي بن صالح (تونس)

في سلسلة "ذاكرة وإبداع" التي تصدرها وزارة الثقافة صدر كتاب بعنوان "المهاجر" ويضمّ مجموعة من القصص للأديب التونسي زين العابدين السنوسي وقد أعدّ المجموعة وقدم لها الروائي التونسي محمد الهادي بن صالح. في صفحات الكتاب الأولى مجموعة من الصور التذكارية التي جمعت السنوسي مع عدد من أصدقائه في مناسبات مختلفة (كان من الأفضل لو تمّ وضعها في ملحق بخاتمة الكتاب).

مقدّمة محمد الهادي بن صالح مقدّمة وافية عرّف فيها بمكانة ودور هذا الأديب الرائد وقد قسمها على عدّة أبواب هي : هويّته / نشاطه / آثاره / وآثاره موزّعة على مجموعة عناوين (في البحث والدّراسة، في التراجم، في أدب القصّة مثل : فتح أفريقيا - مسرحية، بنت قصر الجم رواية - وله أيضا متفرّقات تأليفية).

يرى محمد الهادي بن صالح (الذي جمع قصص الكتاب ووضع لها عنوان "المهاجر" لكونها أهمّ قصّة في المجموعة على حدّ قوله) غير ما رآه البعض حول مكانة السنوسي في القصّة التونسية : (عجبي كبير وأنا أقرأ أو أسمع أن علي الدوعاجي كان رائد القصّة التونسية الأوّل بدون منازع، والحال أنّه ما كان إلا صنيعة من صنائع زين العابدين السنوسي ومحمود بيرم التونسي، فعلي الدوعاجي له أهمية في سيرتنا الإبداعيّة عامّة وفي تاريخ القصّة التونسية خاصّة، فهذه حقيقة وفضله علينا كبير بما أنتجه من آثار لها أهميتها مثله مثل بعض روادها كمحمد العريبي ومحمد عبد الخالق الشروشي والتيجاني بن سالم وسعيد أبو بكر وغيرهم كثير) ثمّ يكمل هذا الرّأي بقوله : (لكن فضل زين العابدين السنوسي - رغم نتاجه المتواضع فيها - أكبر وأهم بما قدّمه من عمل كبير تجسم في ما أبدعه أو ترجمه من قصص وما أعطاه من دفع لها حتّى

وصلت إلى ما آلت إليه في حاضرنا من ازدهار نسبي يمكنها ويؤهلها أن تحتلّ مكانة مشرّفة في واقع الآداب القصصيّة الأخرى).

لقد اقتبسنا هذا الاستشهاد من رأي بن صالح عن دور السنوسي قصصيا لكون كتابه هذا هو مجموعة قصصيّة متناثرة ربّما ستظلّ ضائعة حتّى يومنا هذا لو لم يقم بن صالح بعملية جمعها والتقديم لها وقد ألحق التقديم البيبليوغرافيا عن السنوسي وآثاره ثمّ أهمّ الأحداث في حياته.

ضمّت مجموعة "المهاجر" سبع قصص قصيرة هي : الحبيبة / عجز الأديب / حديث شاب مسلم مع باريسيات حسان / من ضحايا الانقلاب / عزاء العتروس / المهاجر / فاطمة.

هذا الكتاب مهم لمن أراد الاطلاع على التجارب الأولى التي أسست للقصّة التونسية وقد جاء في 142 قصّة من القطع المتوسط – منشورات وزارة الثقافة (المركز الوطني للاتصال الثقافي – سلسلة ذاكرة وإبداع – سنة النشر 2008).

